

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**PROCESSO DE RVCC: UM DISPOSITIVO DE RECONSTRUÇÃO E DE
ADJETIVAÇÃO DE NARRATIVAS DE VIDA?**

Carla Maria Dias Moreira

Outubro de 2011

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, orientada pelo Professor Doutor *Carlos
Gonçalves* (F.P.C.E.U.P.)

Agradeço ao meu orientador, Doutor Carlos Gonçalves, a todos os meus professores e colegas que, companheiros no decurso da minha incursão pelos territórios da Psicologia e em particular da Educação/Formação de Adultos e da Aprendizagem ao Longo da Vida me apoiaram e motivaram...

Agradeço a todos os adultos e a todos os meus colegas de trabalho que ao longo da minha experiência profissional contribuíram sobremaneira para o meu questionamento nas esferas pessoal e profissional e me levaram a refletir, entre outras coisas, sobre este dispositivo de certificação.

Resumo

A presente investigação visa estudar o processo RVCC enquanto dispositivo de (re)construção e de adjetivação de narrativas de vida, partindo das perspectivas dos adultos que o realizaram. O processo de RVCC visa o reconhecimento, a validação e a certificação de competências adquiridas ao longo da vida. Este processo implica a construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), documento biográfico de cariz reflexivo que deve espelhar a história de vida dos adultos, evidenciando de forma integrada, as competências do referencial de competências-chave de Nível Secundário (NS), adquiridas no decurso da mesma. Esta investigação tem como objetivo geral perceber até que ponto o adulto em processo de RVCC se percebe como verdadeiro autor da sua narrativa de vida, ou se sente que a mesma foi (re)construída em função dos condicionalismos e da forma como o processo está estruturado, para obedecer aos critérios exigidos pelo processo de RVCC. Recorrendo a uma abordagem qualitativa de investigação foram realizadas entrevistas semidiretivas junto 13 indivíduos certificados totalmente com o Nível Secundário. O grupo de adultos que participou nesta investigação afirma-se como o verdadeiro autor da sua narrativa e assume a (re)construção da mesma, não em função de constrangimentos processuais, mas como consequência da intervenção de orientação, o Balanço de Competências, reconfigurando-se a si (pelo reforço do nível de autoconhecimento, de autoestima e de autoconfiança) e à sua narrativa, pela nova grelha de leitura da realidade potenciada por uma narrativa com mais valor, pela tomada de consciência de dimensões experienciais latentes, da diversidade de formas e contextos de aprendizagens, mas também por um reforço efetivo de competências para fazer face à realidade, em constante devir. A reconstrução da narrativa, é consubstanciada pelo conceito de mudança efetiva e projetada pelos adultos nos seus diversos contextos de vida, com incidência na vertente formativa, parecendo que o RVCC esteja efetivamente a contribuir para o enraizamento do paradigma da aprendizagem ao longo da vida. Apresentam-se os limites e constrangimentos em que decorreu o estudo e retiram-se as implicações para a intervenção na reorientação e formação de adultos através do processo de RVCC.

Abstract

This investigation intends to study the RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) process as a device of (re)construction and adjectivation of life narratives starting by the adults' perspectives that took part in it. The RVCC process aims the recognition, validation and certification of the skills acquired throughout life. This process implies the construction of a Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), a biographical and reflexive document which should mirror adults' lives, evidencing in an integrated form the skills of the Referencial de Competências-chave (a common framework of the recognition and validation of adults' main competences) of the Secondary Level (NS) which were acquired during their lives. This research has the general purpose of understanding to what extent the adult in process of the RVCC sees himself as the author of his life or if he feels that the same was (re)built according to the constraints and the way the process is structured in order to obey the criteria demanded by the RVCC process. Taking into consideration a qualitative investigation approach, some semi-interviews were performed to thirteen trainees who were totally certified with the secondary level. The group of adults who participated in this investigation claims as the true author of their narratives and assumes their (re)construction, not according to procedural constraints but as a consequence of the intervention and orientation that was the Balanço de Competências (to recognize, validate and certify adults' competences), rearranging himself (by the reinforcement of the self-knowledge, self-esteem and self-confidence) and to his narrative through the new reading grid of the reality enhanced by a more valuable narrative, through the awareness of the undergoing latent dimensions, of the diversity of the learning forms and contexts, but also by an effective reinforcement of competences in order to face reality which is in constant transformation. The narrative reconstruction that is substantiated by the concept of an effective alteration and projected by adults in their diverse life contexts focusing on their formative area seeming that the RVCC is effectively contributing to the learning paradigm throughout life. This final report presents the limits and constraints in which this study took place and to its implications as far as the intervention and orientation of adults through the RVCC process.

Résumé

La présente enquête vise à étudier le processus de RVCC en tant que dispositif de (re) construction et les adjectifs de récits de vie, du point de vue des adultes qui l'ont réalisé. O RVCC processus inclut la reconnaissance, la validation et la certification des compétences acquises pendant leur vie. Ce processus implique la construction d'un portefeuille réfléchissant de l'apprentissage (PRA), document de nature biographique qui doit être le miroir de l'histoire de la vie d'adulte, montrant une manière intégrée les pouvoirs des compétences clés de référence de niveau secondaire (NS) acquises au cours de celle-ci. Cette recherche vise à comprendre jusqu'à quel point l'adulte en processus de RVCC se perçoit comme le véritable auteur du récit de sa vie, ou le sentiment qu'il a été (re) construit sur la base des contraintes et comment le processus est structuré pour répondre aux critères requis par le processus de RVCC. Grâce à une approche qualitative de la recherche, on a mené des entretiens semidirectifs avec 13 individus lesquels ont une certification de niveau secondaire. Le groupe d'adultes qui a participé à cette investigation se déclare comme le vrai auteur de son récit et prend la (re) construction de celui-ci, non pas en raison de contraintes procédurales, mais comme une conséquence de l'intervention de l'orientation, le calcul des compétences, se reconfigurant par lui-même (par un meilleur niveau de connaissance de soi, de l'estime de soi et de confiance en soi) et par son récit, par la nouvelle grille de lecture de la réalité renforcée par une narration avec plus de valeur, en réalisant les dimensions expérientielles latentes, la diversité de formes et les contextes d'apprentissage, mais aussi par un renforcement effectif des compétences pour faire face à la réalité en constante évolution. La reconstruction du récit est incarnée par le concept de changement réel et prévue par les adultes dans leurs différents contextes de vie, en se concentrant sur les aspects de formation, montrant ainsi comme le RVCC contribue effectivement à la racine du paradigme de l'apprentissage continu. On présente les limites et les contraintes dans lesquels s'est passée l'étude et on retire les implications pour l'intervention et la formation des adultes à travers du procès rvcc.

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico	4
1.1 Da aprendizagem ao longo da vida ao Balanço de Competências	5
1.2 Os desafios da Orientação num espaço de vulnerabilidade	7
1.3 Centros Novas Oportunidades (CNO) e Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)	10
1.4 O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Escolar	13
1.5 Modelo conceptual do Referencial de Competências-chave de Nível Secundário	16
1.6 Pressupostos Metodológicos do processo de RVCC	19
1.7 As Narrativas	24
Capítulo II – Plano Metodológico	31
2.1 Tipo de investigação	32
2.2 Objetivos e questões orientadoras da investigação	33
2.3 Amostra	34
2.4 Métodos de recolha de dados	37
2.5 Estratégias de tratamento e de análise de dados	38
Capítulo III – Análise e Discussão de Resultados	40
Conclusões finais	78
Potencialidades e fragilidades da presente investigação e sugestões para futuras investigações	80
Bibliografia	83
Anexos	89

Índice de Tabelas

Tabela 1	Caracterização da amostra – Dados Sociodemográficos
Tabela 2	Caracterização da amostra – Situação face ao processo
Tabela 3	Questões de investigação integradas no objetivo geral 1 e categorias emergentes
Tabela 4	Categorias e subcategorias na questão de investigação: “Quais são as motivações dos adultos para a inscrição e realização do processo de RVCC-NS?”
Tabela 5	Categorias e subcategorias na questão de investigação: “Será que o adulto percebe o autorrelato do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens como a sua verdadeira história de vida?”
Tabela 6	Categorias e subcategorias na questão de investigação: “Será que o adulto se considera autor do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens?”
Tabela 7	Categorias e sub-categorias na questão de investigação: “Que significados constroem os adultos quanto aos mecanismos de operacionalização do processo de RVCC-NS?”
Tabela 8	Questões de investigação integradas no objetivo geral 2 e categorias emergentes
Tabela 9	Categorias e subcategorias na questão de investigação “Será que o processo de RVCC-NS permite ao candidato a (re)construção de uma nova identidade e de uma nova imagem de si no mundo?”
Tabela 10	Categorias e sub-categorias na questão de investigação “Será que a reflexividade subjacente ao processo de RVCC-NS promove a (re)construção das narrativas por parte dos adultos?”
Tabela 11	Categorias e subcategorias na questão de investigação “Será que o processo de RVCC-NS contribui para a introdução de mudanças na vida dos adultos?”

- Tabela 12** Categorias e subcategorias na questão de investigação: “Quais são os projetos de futuro dos adultos?”
- Tabela 13** Categorias e subcategorias na questão de investigação “Qual o balanço que os adultos realizam do processo de RVCC-NS?”

Índice de Anexos

Anexo 1	Consentimento informado.
Anexo 2	Guião de entrevista.
Anexo 3	Categorização por objetivos e questões de investigação.
Anexo 4	Caracterização dos elementos conceptuais do Referencial de Competências-chave de Nível Secundário.
Anexo 5	Relatos dos adultos enquadrados na categoria 1. Motivações para a inscrição e realização do processo de RVCC-NS.
Anexo 6	Relatos dos adultos enquadrados na categoria 2. Referência do indivíduo quanto à correspondência do autorrelato com a sua verdadeira história de vida.
Anexo 7	Relatos dos adultos enquadrados na categoria 3. Referências ao PRA.
Anexo 8	Relatos dos adultos enquadrados na categoria 4. Significados dos indivíduos quanto aos mecanismos de operacionalização do processo de RVCC-NS.
Anexo 9	Relatos dos adultos enquadrados na categoria 5. Impacto do processo na reconstrução da identidade.
Anexo 10	Relatos dos adultos enquadrados na categoria 6. Impacto da componente reflexiva no processo de (re)construção das narrativas.
Anexo 11	Relatos dos adultos enquadrados na categoria 7. Contributo do RVCC para a introdução de mudanças na vida dos adultos.
Anexo 12	Relatos dos adultos enquadrados na categoria 8. Referência a projetos de futuro.
Anexo 13	Relatos dos adultos enquadrados na categoria 9. Referências ao processo entretanto concluído.

Índice de abreviaturas

ANQ	Agência Nacional para a Qualificação
ANEFA	Agência Nacional de Educação e Formação de adultos
CLC	Cultura, Língua e Comunicação
CNO	Centro Novas Oportunidades
CNQ	Catálogo Nacional de Qualificações
CP	Cidadania e Profissionalidade
CRVCC	Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
DGFV	Direção Geral de Formação Vocacional
EFA	Educação e Formação de adultos
PRA	Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
QNQ	Quadro Nacional de Qualificações
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
RCC	Referencial de Competências-Chave.
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
STC	Sociedade, Tecnologia e Ciência

Introdução

As novas práticas de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) enquadradas no paradigma de Educação/Formação ao Longo da Vida e politicamente consubstanciadas no Programa Novas Oportunidades, têm assumido um papel de relevo na sociedade Portuguesa no contexto da promoção dos níveis de competências e de qualificação da população, contribuindo sobremaneira para redução dos seus níveis de subcertificação.

São vários os estudos que têm vindo a aferir o impacto dos processos de RVCC junto dos adultos nomeadamente “...os estudos publicados pelo CIDEF (2007), pela Data Angel Policy Research Incorporated, (2009), e o documento produzido pela Universidade Católica Portuguesa para a avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos...” (Pereira, Borges & Castro, 2010, p. 74).

Cumpramos especificar que a iniciativa Novas Oportunidades emerge junto dos públicos-alvo e dos seus agentes como uma marca pública (de serviço) com valores claros, nomeadamente acessibilidade (pela sua adaptação aos tempos próprios e aberta flexibilidade/mobilidade), inclusão (pela valorização de cada indivíduo e da sua história de vida) e horizontes (configura o acesso no futuro a cenários de possibilidade e de mudança), com uma comprovada qualidade de serviço e satisfação (inscritos e ex-inscritos) e com impactos significativos junto dos adultos no que concerne a ganhos de competência nomeadamente em literacia e em e-competências, reforço do nível de autoestima e motivação para aprender (aprender a aprender) e uma melhoria generalizada das “soft-skills”: competências pessoais e sociais, cívicas e culturais (Carneiro, 2010).

Têm de igual forma vindo a ser desenvolvidos procedimentos de autoavaliação dos Centros Novas Oportunidades (CNO) e a investigação no terreno já tem incidido a sua atenção nos seus agentes, nomeadamente nos profissionais de RVCC (Araújo, Coimbra & Imaginário, 2005) e já se procura de igual forma estudar a confiança e o reconhecimento social no processo de RVC (Dias & Coimbra, 2010).

A este nível importa referir que uma das fragilidades que pode ser apontada ao sistema RVCC consiste na pressão exercida sobre os Centros Novas Oportunidades de metas predefinidas de certificação de candidatos, situação que poderá conduzir à utilização inadequada das metodologias inerentes ao reconhecimento, validação e certificação de adquiridos, com consequências claras ao nível da progressiva desvalorização social do diploma alcançado através desta via (Dias, 2009). Ainda neste sentido, há quem afirme que no terreno: “O trabalho dos profissionais de RVC e dos formadores é condicionado por uma tensão entre duas lógicas «avaliação humanista/avaliação instrumental” (Cavaco, 2007, p. 31), reportando-se à conflitualidade emergente em função da necessidade de cumprimento de metas por parte dos centros “...o poder político, baseado numa lógica de avaliação instrumental exige o cumprimento de metas quantitativas relativas ao número de adultos certificados” (Cavaco, 2007, p. 31).

Assim, torna-se ainda possível vislumbrar como fragilidade do RVCC, a secundarização da especificidade do processo conducente ao reconhecimento, validação e certificação de adquiridos, quer ao nível das metodologias aplicáveis, quer ao nível dos grupos alvo a que se destina (Marques, 2006 citado por Dias, 2009, pp. 33-34).

É justamente neste sentido que se torna pertinente registar que no terreno não parecerem avultar investigações que estudem o processo de (re)construção das narrativas por parte dos adultos no contexto do processo de RVCC, dado que a questão que se coloca “...não é como as pessoas usam a narrativa como meio tendo a finalidade de relatar, mas, sim, quais são as situações concretas e as condições nas quais eles contam histórias e dessa forma, implicitamente, definem o que vem a ser a narrativa.” (Brockmeier & Harré, 2003).

A presente investigação visa compreender se o processo de RVCC-NS conduz ou não à (re)construção das narrativas dos adultos, seja pela forma como o processo se encontra operacionalizado/organizado, seja pelo impacto que produz.” Considera-se que a análise destas dimensões assume particular relevo, uma vez que poderão questionar este dispositivo.

A presente dissertação encontra-se dividida em 3 partes – na primeira é realizado o enquadramento teórico afluindo a pertinência das práticas de orientação e do balanço de competências numa sociedade caracterizada pela mudança, é apresentado o processo

de RVCC, sendo contextualizado no âmbito dos CNO e do sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e é explorada a perspectiva narrativa como quadro conceptual mais adequado para ressignificar este processo.

No segundo capítulo são abordadas dimensões de cariz metodológico, nomeadamente o tipo de investigação, os objetivos e questões orientadoras da investigação, a caracterização da amostra, os métodos de recolha de dados e as estratégias de tratamento e de análise de dados.

A análise e discussão de resultados decorreu no terceiro capítulo, tendo sido realizada a partir dos objetivos e questões de investigação, bem como da categorização realizada a partir dos relatos dos adultos.

Por fim são extraídas conclusões gerais e são identificadas potencialidades e fragilidades da investigação, sendo de igual forma realizadas sugestões para futuras investigações.

Capítulo I

Enquadramento Teórico

1.1 Da Aprendizagem ao Longo da Vida ao Balanço de Competências

Numa sociedade globalizada, cenário de todo um conjunto de mutações sociais, económicas, tecnológicas, políticas, mutuamente interdependentes (regidas por uma lógica sistémica) e em que única realidade verdadeiramente estável é a mudança, aos cidadãos é lançado o desafio de responder com flexibilidade, de forma positiva e construtiva aos cenários de turbulência, de instabilidade e de insegurança que configuram percursos profissionais imprevisíveis, de transição profissional permanente, exibindo neste esforço de adaptação um amplo leque de competências.

Constatando-se que a articulação entre a educação e o emprego são marcados sobretudo pela não correspondência (Castro & Pego 1999/2000), então, a “perspetiva balística da carreira”, baseada na previsibilidade vivenciada ao nível dos ciclos de vida e que se alicerçava em definir um alvo profissional em função de certas coordenadas de tiro configurando um percurso em linha reta, com uma lógica de evolução regular e hierárquica, com etapas claras, interligando a escola, o trabalho e o sujeito (Castro, 1997; Azevedo, 1999), deixa de fazer sentido nos dias de hoje pelo menos nas sociedades ocidentais, onde já não há trabalho para todos.

Efetivamente a carreira é construída e reconstruída constantemente pelo sujeito a partir dos processos de exploração/integração da relação com o mundo, nomeadamente “experiências de aproximação, entrada e saída do mundo do trabalho (Azevedo, 1999; Castro, & Pego, 1999/2000). Neste contexto, emerge uma nova forma de conceptualizar a carreira metaforicamente designada em voos de borboleta, dado que não se trata da concretização de um projeto, mas antes de um conjunto de micro-projetos, assumindo, assim, um sentido mais personalizado, afigurando-se como um percurso, uma história, pautada por descontinuidades que obrigam a tomadas de decisão do indivíduo (Azevedo, 1999; Castro & Pego, 1999/2000; Coimbra, 1997/98).

Se a constatação da incerteza como ponto de chegada inviabiliza a priori a definição de um alvo profissional, configura a posteriori e como fator crítico de sucesso, logo, como alvo, as competências, a experiência profissional e a aprendizagem ao longo da vida

(Azevedo, 1999; Castro & Pego, 1999/2000), sendo por isso imperativo para o indivíduo a reconstrução da sua relação com o mundo do trabalho, devendo o conceito de segurança para quem trabalha ser desenvolvido e alargado, incidindo mais na segurança baseada nas competências e no mercado de trabalho, do que na segurança do posto de trabalho individual, o que configura uma segurança na mudança, mais do que uma segurança contra a mudança (Azevedo, 1999; Castro & Pego, 1999/2000 Imaginário & Castro, 2011). Esmorece assim o mito, tão profundamente enraizado, dos diplomas escolares enquanto trampolins seguros de acesso a um emprego e fatores determinantes no contexto da ascensão social (Azevedo, 1999).

Este novo paradigma configura uma mudança ao nível dos mapas (cartas) das oportunidades devendo cada adulto à entrada da vida socioprofissional demonstrar disponibilidade para construir progressiva e lentamente o seu “mapa de experiências e de competências”, sendo que a necessidade de reunir evidências das competências e saberes adquiridos nos aproximam da sociedade do dossier, que se reporta à “carteira/arca de competências” por oposição à sociedade do diploma (Azevedo, 1999; Imaginário & Castro, 2011).

Estas situações, essencialmente desafiantes, e para as quais nem sempre o indivíduo está preparado acabam por se configurar como verdadeiras transições de vida, pelo que é justamente neste contexto que os novos dispositivos de certificação e validação dos saberes adquiridos, e em especial as práticas do balanço de competências (que valorizam as aprendizagens informais e não-formais dos adultos, decorrentes dos seus percursos pessoais, sociais e profissionais) assumem particular relevo e se constituem como momento privilegiado de gestão da carreira (Castro & Pego, 1999/2000 Imaginário & Castro, 2011).

1.2 Os desafios da orientação num espaço de vulnerabilidade

Parece, expectável que à semelhança do que ocorre com as perturbações sócio-históricas mais significativas, que se afiguram momentos relevantes para o avanço dos conhecimentos ao nível das ciências, tal como se pode constatar a partir de análises epistemológicas, também as perturbações sócio-culturais e político-económicas das sociedades ocidentais pós-industriais do fim do séc. XX contribuam sobremaneira para que sejam geradas alternativas no domínio do desenvolvimento vocacional.

Até há bem pouco tempo a orientação vocacional, tendia a ser encarada de uma forma generalizada, como intervenção destinada a apoiar os indivíduos, adolescentes jovens maioritariamente, a elaborar e implementar um “projeto de vida único e linear para o futuro que traduzia o enquadramento dos indivíduos numa ocupação e que advinha da educação e da formação profissional (Coimbra, 1997/1998). Entretanto, a constatação de que as competências, a experiência profissional e a aprendizagem ao longo da vida se configuram como alvos a atingir, conduzem a que o conceito de inserção (passado recente) que postulava uma conceção estática do desenvolvimento vocacional, mediante escolhas vocacionais ótimas num momento pré-determinado, com influência decisiva nos seus futuros sucessos, traduzindo um desenvolvimento vocacional na vida adulta pautado por uma continuidade sem sobressaltos (fundado na estabilização dos traços anteriormente constituídos) deixe de fazer qualquer sentido (Coimbra, 1997/1998; Coimbra, Parada & Imaginário, 2001).

Conclui-se portanto que se o local certo para cada um na sociedade já não existe, que se já não há correspondência entre a formação e a profissão ou emprego, este não pode ser considerado como sendo “para toda a vida”, por isso a situação de transição profissional é permanente, não se confinando à transição inicial escola-trabalho.

Efetivamente, o espaço atual de mudança, ou de outra forma, espaço de vulnerabilidade configura uma relação entre a formação e o mundo do trabalho que se torna mais facilmente inteligível mediante o conceito de transição.

É nesta perspectiva que se torna possível antecipar a existência de etapas, estádios ou fases de desenvolvimento e de papéis vocacionais, sendo por isso mais correto falar de concepções evolutivas ao nível do desenvolvimento vocacional do adulto, dado que este se realiza ao longo da sua vida no trabalho, estando assim implícito o seu caráter permanente (Imaginário, 1994).

É justamente neste contexto que é significativo o contributo de Riverin-Simard (1996) ao identificar algumas proposições preliminares de uma teoria denominada “lei do caos vocacional”, ou “lei do caos aplicado ao desenvolvimento vocacional”. A autora propõe uma teoria evolutiva do desenvolvimento vocacional mediante um modelo espacial concebido em termos de estádios (ciclos, etapas), mas sem pressupostos normativos no que concerne à sua direção, ao seu ritmo, às suas finalidades ou às suas modalidades. Este modelo assume alguns postulados, nomeadamente “a existência de um impulso intrínseco como força que espontânea e constantemente pressiona o adulto para que ele seja regularmente confrontado com um mandato imperativo para prosseguir o seu desenvolvimento vocacional” (Imaginário, 1994, p. 25) e a permanência do desenvolvimento estabelecendo que a sua intensidade é potencialmente equivalente ao longo de toda a vida adulta (mesmo se com intensidades diferentes, na medida em que as variações da intensidade dependem de outros fatores que o avançar da idade), não existindo por isso períodos pré-determinados da vida mais propícios do que outros para a evolução vocacional.

Consequentemente o desenvolvimento vocacional do adulto assume um caráter multidirecional e multirítmico, abrindo o caminho para todas as variantes pessoais e socioculturais imagináveis (Imaginário, 1994).

Segundo Riverin-Simard (1996) a evolução vocacional do adulto realiza-se num estado de questionamento permanente ou no seio de uma instabilidade que se poderá qualificar de omnipresente, sendo por isso possível observar uma estrutura irrefutável no seio de determinadas desordens naturais. Com efeito, o “caos ... aplica-se a encontrar a ordem ocultada na desordem, estabelecer uma relação menos suspeitosa com o aleatório, a propôr uma nova compreensão do imprevisível” (Balandier, 1994 citado por Riverin-Simard, 1996, p.468)

Conclui-se portanto que a mudança constante da existência humana deve ser equacionada enquanto fenómeno em si próprio e não como perturbação num sistema estável (Imaginário, 1994), sendo por isso grande o contributo de Riverin-Simard no sentido de esclarecer as características das trajetórias profissionais muito movimentadas do adulto das nossas sociedades ocidentais pós-industriais.

Retirar implicações do que foi dito anteriormente ao nível da intervenção em orientação vocacional acentua a mais valia de criar condições nas quais ao adulto seja possível realizar alguns lutos, nomeadamente “o da existência do local certo para cada um na sociedade e o do emprego para o resto da vida” (postulado que assumia a reformulação do projeto inicial como revelador de dificuldades de adaptação e de perturbações psicológicas por parte do indivíduo), apoiando a desconstrução do mito da orientação vocacional enquanto mecanismo de descoberta da vocação (Coimbra, 1997/1998), facilitando assim a conceptualização do trabalho como “um encontro” num contexto global, emergindo portanto uma nova conceção de carreira que assume o postulado da multiplicidade de projetos a equacionar e a (re)elaborar no decurso da existência (Coimbra, Parada & Imaginário, 2001; Imaginário & Castro, 2011).

Constata-se efetivamente que “o adulto vive constantemente questionamentos, que são diferentes ao longo da sua existência, mas que se observam independentemente do balanço gradual da sua vida de trabalho ser positivo ou negativo” (Imaginário, 1994, p. 58), que se configuram como motivações mais significativas para a prossecução do desenvolvimento vocacional, que pode ser também equacionado em termos de “saber-ser vocacional” que deverá estar na primeira linha de prioridades da educação permanente e da formação contínua de adultos (Imaginário, 1994).

1.3 Centros Novas Oportunidades (CNO) e Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)

Enquanto que nas sociedades tradicionais (que se caracterizam por um número restrito de papéis, predominando as normas particulares), a família assume um papel de relevo ao nível da formação da criança, na sociedade moderna, onde predominam as normas universalistas, a aceleração do movimento técnico exige uma educação permanente e provoca um hiato entre o indivíduo e o mundo que o rodeia, pelo que muda a função institucional da família, cabendo à escola essa mesma tarefa (Lapassade, 1975).

Se é unânime o postulado de que a educação assume um papel de relevo no sentido de assegurar que os cidadãos adquiram as competências essenciais necessárias que lhes permitam adaptar-se com flexibilidade a estas alterações emergentes, a verdade é que no quadro da União Europeia, Portugal é um dos países com mais baixos níveis de qualificação escolar e profissional da população adulta, devendo-se contudo salvaguardar que esta asserção não traduz a falta de competências por parte dos adultos.

É justamente neste sentido que “A base lógica de sustentação dos balanços de competências assenta em dois postulados. Por um lado a verificação de que os diplomas já não servem para definir as competências e, por outro, a verificação que os adultos nem sempre constroem uma imagem pertinente de si próprios ao nível das competências que possuem e das aprendizagens que (já) realizaram.” (Castro, 2001, p.4).

A Rede de Centros Novas Oportunidades (CNO, antigos centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, CRVCC e agentes centrais na resposta ao desafio da qualificação de adultos consagrado na Iniciativa Novas Oportunidades), criados e regulamentados em 2008 e coordenados pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ, sob tutela conjunta do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e do Ministério da Educação, com a missão de coordenar a execução das políticas de educação e de formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências), configura o quadro institucional em que o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) funciona e são designados como a

“porta de entrada” dos adultos para novas qualificações, uma vez que compete a estas unidades (promovidas por entidades públicas ou privadas com significativa implantação e capacidade técnica instalada aos níveis local, regional e nacional, designadamente estabelecimentos de ensino, centros de formação profissional, autarquias, empresas e associações), responder às necessidades de qualificação (escolar e profissional) dos cidadãos maiores de 18 anos de idade, mediante a orientação, o encaminhamento dos adultos, em função do seu perfil, das suas necessidades, motivações e expectativas para a realização de um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (escolares e/ou profissionais), para um Curso de Educação e Formação de Adultos (Curso EFA) ou para outro percurso educativo e formativo que se revele mais adequado.

Neste contexto, os CNO respondendo a um público diversificado, e tendo a confidencialidade (é assegurada a confidencialidade no tratamento da informação prestada pelo adulto e resultante do processo desenvolvido no CNO), a abertura e a flexibilidade (salvaguarda das idiossincrasias de cada adulto), a orientação para resultados (mediante concretização de respostas, em tempo útil, às necessidades de qualificação e de certificação do público), o rigor, a exigência e a eficiência (no desenvolvimento dos processos de qualificação e de certificação e na gestão do CNO), a responsabilidade e a autonomia (dos CNO em cooperação com as estruturas da administração central e Regional e outras instituições parceiras) na primeira linha de ordem, assumem como missão assegurar a todos os cidadãos maiores de 18 anos não só uma oportunidade de qualificação e de certificação escolar de nível básico ou secundário e/ou profissional, adequadas ao perfil e necessidades do indivíduo, mas também promover a procura de novos processos de aprendizagem, de formação e de certificação por parte dos adultos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional, assegurando de igual forma a qualidade e a relevância dos investimentos efetuados numa política efetiva de Aprendizagem ao Longo da Vida, valorizando socialmente os processos de qualificação e de certificação de adquiridos (Carta da Qualidade, 2007).

A intervenção dos CNO decorre em etapas, nomeadamente (I) o Acolhimento (contempla o atendimento e inscrição dos candidatos, mediante a prestação de esclarecimentos quanto à missão dos CNO, fases do processo, possibilidades de

encaminhamento e calendarização previsível), **(II) o Diagnóstico** (no qual são identificadas oportunidades de qualificação a partir do perfil do candidato - percurso de educação e formação, experiências de vida, motivações, necessidades e expectativas - que é explorado e analisado a partir de estratégias diversificadas, nomeadamente sessões de esclarecimento, análise curricular, entrevistas individuais e coletivas entre outras), **(III) o Encaminhamento** (alicerçado no Diagnóstico, visa disponibilizar ao adulto informação que permita direcioná-lo para a resposta de qualificação que lhe seja mais adequada, a partir de um processo de negociação entre as duas partes - percurso de educação e formação, processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, ou outro percurso), **(IV) Processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.**

O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Sistema RVCC), visa a melhoria dos níveis de certificação escolar e profissional e traduz o conjunto de serviços através do qual se reconhecem, validam e certificam as competências escolares e profissionais de adultos, adquiridas ao longo da vida e em diferentes contextos (formais, não formais e informais), no quadro de uma política de educação e de formação de adultos (a certificação obtida através deste sistema permite não só a valorização pessoal, social e profissional, mas também o prosseguimento de estudos).

Cumprindo no entanto especificar que a criação dos CNO, o lançamento do referencial de competências-chave de nível secundário em 2006 e o desenvolvimento do atual sistema de RVCC, nomeadamente pelo alargamento ao nível secundário e expansão da vertente profissional, aliada ao aumento dos percursos de dupla certificação de nível básico e secundário, bem como a possibilidade de completar saberes e competências viabilizando aos adultos a possibilidade de retomar, a qualquer momento, processos de educação/formação em consonância com expectativas pessoais e profissionais, encontram-se ancorados à Iniciativa Novas Oportunidades (qualificada como um pilar fundamental para as políticas de educação, emprego e formação profissional e que estabelece como prioritário a elevação dos níveis de formação e qualificação da população ativa portuguesa, tendo como meta física a certificação de 1 milhão de adultos até 2010) e configura um ponto de chegada.

A este nível importa referenciar o papel desempenhado no passado pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), à qual sucede a DGFV, uma vez que no contexto da sua missão de dinamizar uma oferta integrada de educação e de formação destinada a adultos que contribuísse para a redução dos défices de qualificações, concebeu e organizou o sistema nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (complementar em relação aos sistemas de educação e de formação de adultos já existentes), no âmbito do qual foi criada a rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Cumpre também relevar que as propostas a que anteriormente se aludiu se encontram consubstanciadas em recomendações comunitárias em matéria de valorização e validação das aprendizagens não formais e informais e da aprendizagem ao longo da vida, “... nomeadamente a *Declaração de Copenhaga* em 2002 e a *Recomendação* sobre o conjunto de princípios comuns europeus para a identificação e validação das aprendizagens não formais e informais, como parte integrante da estratégia europeia ‘Educação e Formação 2010’ (Comissão Europeia, 2002, 2004 citado por DGFV, 2006).

1.4 O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Escolar

O processo de RVCC, que se desenvolve nos Centros Novas Oportunidades, com o apoio de profissionais especializados (equipa técnico-pedagógica devidamente preparada), visa reconhecer, validar e certificar os saberes e as competências resultantes da experiência que se adquiriu em diferentes contextos (formais, informais e não formais) ao longo da vida. Baseia-se num conjunto de pressupostos metodológicos, nomeadamente balanço de competências e abordagem (auto)biográfica, procedendo-se no decurso do processo à construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), orientado segundo um referencial de competências-chave (baseia-se em

referenciais integrados no âmbito do Catálogo Nacional de Qualificações, nomeadamente os referenciais de competências-chave de educação e formação de adultos de Nível Básico e de Nível Secundário e os referenciais de RVCC Profissional de cada saída constante no Catálogo Nacional de Qualificações).

No que respeita aos **requisitos para aceder ao processo de RVCC escolar**, destacam-se a escolaridade (no escolar o adulto não deverá possuir a escolaridade a que se candidata) e a idade (os adultos deverão ter mais de 18 anos de idade, sendo que no processo de RVCC escolar de Nível Secundário os adultos que possuam menos de 23 anos de idade, deverão dispor no mínimo de três anos de experiência profissional devidamente comprovada por organismo competente).

O processo de RVCC decorre em **três eixos** estruturantes fundamentais: Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

O **Eixo do Reconhecimento de competências** visa a identificação, pelo adulto, dos saberes e competências adquiridos ao longo da vida, através de um conjunto de atividades, assentes na metodologia de balanço de competências e na utilização de instrumentos diferenciados de avaliação, conduzindo à (re)construção do portefólio reflexivo de aprendizagens, o que é antecedido pela caracterização e clarificação do processo nomeadamente metodologia de trabalho, intervenientes, duração, expectativas face ao adulto e descodificação do referencial de competências-chave e poderá ser precedido pela formação complementar numa duração não superior a 50h/adulto.

No contexto do **reconhecimento** procura-se então proporcionar ao adulto ocasiões de reflexão e avaliação da sua experiência de vida, levando-o não só ao reconhecimento das suas competências, mas também à construção de projetos pessoais e profissionais significativos.

O **Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA)**, documento eminentemente pessoal que decorre da realização de um processo de RVCC, sendo por isso realizado com o apoio de profissionais especializados, procura refletir de uma forma fundamentada o percurso de vida do adulto, nomeadamente no que respeita a saberes e competências adquiridas através de (I) testemunhos pessoais (onde são referenciados contextos e

situações reais), (II) reflexões relativamente às aprendizagens efetuadas e de (III) documentos selecionados e organizados segundo uma lógica pessoal.

A **Formação Complementar** decorre no final do processo de reconhecimento até ao limite de 50h e em duas circunstâncias (I) sempre que no decurso de um processo de RVCC (de nível básico ou de nível secundário) é identificada a necessidade de realização de ações de formação, a implementar pelos formadores das diferentes áreas de competência-chave junto do adulto, até ao limite máximo de 50h, em ordem a salvaguardar a certificação em todas as unidades conducentes à certificação total, ou (II) quando no contexto de uma certificação parcial se considera ser uma mais valia para um candidato, nomeadamente no que respeita ao seu posicionamento na modalidade formativa onde irá completar o nível de certificação pretendido.

Na eventualidade de o diagnóstico de necessidades de formação realizado junto do adulto remeter para um valor superior a 50h no contexto das 4 áreas de competência-chave, então o adulto deverá ser certificado parcialmente e ser subsequentemente encaminhado para frequentar módulos de formação no âmbito do Catálogo Nacional de Qualificações, com vista à aquisição de competências para posterior certificação num determinado nível de escolaridade ou de qualificação profissional.

O Eixo de **Validação de Competências** consiste na avaliação das competências adquiridas ao longo da vida mediante o confronto com os referenciais de competências-chave, sendo o PRA auto e heteroavaliado - pelos profissionais de RVC e pelos formadores das respetivas áreas de competências-chave. No final da etapa de validação decorre a sessão de validação na qual participam o candidato e a equipa técnico-pedagógica que o acompanhou no seu processo de reconhecimento, no intuito de analisar e avaliar o portefólio reflexivo de aprendizagens face ao referencial de competências-chave, identificando as competências a validar e a evidenciar/desenvolver, através da continuação do processo de RVCC ou de formação a realizar. De salientar que o adulto é encaminhado para a sessão de júri de certificação caso se considere que reúne as condições para concluir o seu processo (seja certificação total ou parcial).

O Eixo de **Certificação de Competências** corresponde ao final do processo de RVCC, quando estão reunidas as condições necessárias à obtenção de uma habilitação escolar

ou de uma qualificação. O adulto é presente a um júri de certificação composto pelos elementos da equipa técnico-pedagógica que acompanharam o processo de reconhecimento e validação de cada candidato e de um avaliador externo, numa sessão de júri de certificação que configura o momento final do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, assumindo as funções de encerramento oficial e público dos processos de RVCC, legitimação social dos mesmos e avaliação final dos candidatos.

No que respeita à certificação, quando esta é total, confere uma certificação escolar de nível básico (certificado de qualificações correspondente ao 1º, 2º ou 3º ciclo do ensino básico e diploma do ensino básico, de nível secundário (certificado de qualificações correspondente ao ensino secundário e diploma do nível secundário de educação.

Os adultos que obtêm uma certificação total são acompanhados no desenvolvimento de um Plano de Desenvolvimento Pessoal, articulado entre a equipa pedagógica e o adulto, no intuito de dar continuidade ao percurso de qualificação/aprendizagem ao longo da vida, mediante a definição do projeto pessoal e profissional do adulto, subsequente à realização do processo de RVCC.

Na eventualidade de uma certificação parcial, para além da emissão de um certificado de qualificações, com a identificação das unidades de competência já certificadas, é também gerado um Plano Pessoal de Qualificação (PPQ), através do qual é definido o encaminhamento do candidato para um percurso formativo no sentido de viabilizar a aquisição de competências em falta com o fim último de obtenção da certificação total.

1.5. Modelo conceptual do referencial de competências-chave de nível secundário

Um referencial de competências-chave constitui um instrumento para a educação e formação de adultos relativamente ao qual se avaliam as competências-chave adquiridas

em diferentes contextos de vida em ordem à atribuição de uma certificação, afigurando-se como uma matriz integradora entre o reconhecimento e a validação das competências de que os adultos são portadores e o desenvolvimento de percursos formativos adaptados às necessidades pessoais, sociais e profissionais que exibem (DGFV, 2006).

Os referenciais de nível básico e de nível secundário assentam nos mesmos pressupostos e são enformados pelos mesmos princípios, pelo que estão em continuidade, divergindo no concernente ao quadro de referência (nível escolar).

O referencial de competências-chave de nível secundário assenta numa organização em três Áreas de Competências-Chave, consideradas fulcrais para o cidadão no mundo atual, nomeadamente Cidadania e Profissionalidade (CP), Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e Cultura, Língua e Comunicação (CLC). Cumpre especificar que a perspetiva integradora subjacente ao referencial pressupõe a existência de uma forte interação das diferentes áreas.

Na área de CP, “...pretende-se evidenciar, reconhecer e certificar competências-chave da e na cidadania democrática resultado da aprendizagem reflexiva e/ou da (re)atribuição de sentido à experiência e ao conhecimento prévio” (DGFV, 2006 p.18).

Esta área assume um carácter explicitamente transversal, ao refletir conhecimentos, comportamentos e atitudes articulados e integradores das outras Áreas de Competências-Chave que assumem um carácter mais instrumental.

A área de STC, “...trabalha a evidenciação de competências-chave em campos que envolvem saberes formalizados e especializados cada vez mais complexos. Trata-se de uma visão integrada de três dimensões da vida dos cidadãos – a ciência, a tecnologia e a sociedade – entendidas como modos de ação que, muitas vezes, convocam conhecimentos construídos separadamente em diversos campos científicos e tecnológicos, mas que, não obstante, se operacionalizam, nos contextos de vida pessoal e profissional e na relação com as instituições, de forma interligada, como modo de responder a problemas, também eles transversais.” (DGFV, 2006, p.18).

A área de CLC que se centra “... em competências-chave que possam ser evidenciadas, reconhecidas e certificadas em três dimensões distintas – cultural, linguística e

comunicacional – que se completam e se articulam também de forma integrada e contextualizada, tal como na área de STC.” (DGFV, 2006, p.18).

Cumpra ainda salientar que os elementos conceptuais comuns e transversais às áreas do referencial são: as dimensões das competências, os núcleos geradores, os domínios de referência para a ação, os temas; as unidades de competência, os critérios de evidência e os elementos de complexidade (DGFV, 2006, p.19), cuja descrição se encontra em anexo (Anexo 4).

O referencial está estruturado em 88 créditos, sendo necessários 44 para a certificação, distribuídos pelas três áreas de competência-chave, ou seja 16 em CP, 14 em STC e 14 em CLC.

A equipa técnico-pedagógica que acompanha os processos de RVCC é constituída pelos técnicos de RVC, (elementos fundamentais de ligação entre os candidatos e o sistema, realizando um acompanhamento transversal a todas as etapas do processo) e pelos formadores (que coadjuvam os primeiros e são responsáveis pelas formações complementares, sempre que consideradas necessárias), assumindo um papel de suporte, trabalhando com e para o candidato no quadro de uma relação colaborativa, fundada na assumpção de diferentes papéis que convergem para um desígnio comum, sendo o candidato o verdadeiro protagonista de todo o processo (DGFV, 2006).

Compete à equipa técnico-pedagógica encontrar a melhor forma de, em devido tempo, tornar inteligível para o adulto, em função do seu perfil de entrada, o referencial de competências-chave. Ainda que o acesso ao Referencial de Competências-Chave seja um direito que assiste a todos os candidatos em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, não existe, contudo, um único momento de apresentação do Referencial, sendo a sua a sua leitura, a desconstrução, e a descodificação e apropriação transversal a todo o processo e deve ser regulada pelo ritmo de cada participante (DGFV, 2006).

De salientar ainda que “O referencial tem ainda implícita a noção da absoluta centralidade do percurso singular de cada adulto. Por isso, as situações de vida do adulto constituem o ponto de partida e o motor da desocultação, evidenciação e validação das competências; elas constituem igualmente o motor do desenvolvimento

dos percursos formativos assentes em competências-chave.”(DGFV, 2006, p.19). Efetivamente a escolha dos temas do referencial a desenvolver pelo adulto deverá ser por ele protagonizada, devendo aqueles estar ancorados nas experiências de vida de cada participante nos diferentes domínios de referência para a ação.

1.6. Pressupostos metodológicos do processo de RVCC

Tal como se teve oportunidade de referir anteriormente, o balanço de competências e a abordagem (auto)biográfica configuram os pressupostos metodológicos do processo de RVCC, ainda que aquele se afirme inequivocamente pela sua centralidade.

O balanço de competências pressupõe o desenvolvimento de competências por parte dos adultos no decurso da sua existência (saberes, saberes-fazer, saberes-ser e até saberes-tornar-se) e a assumpção de um posicionamento crítico face às mesmas mediante a tomada de consciência de potencialidades e de fragilidades, conducente à elaboração de projetos exequíveis. (Imaginário, 1998; Imaginário, 2001).

O paradigma da educação/formação ao longo da vida, assume particular relevo, assumindo a aprendizagem um carácter contínuo, decorrendo em vários espaços e contextos (pessoais, sociais e profissionais) e em diferentes modalidades (formais - decorrem nos sistemas institucionais de educação e formação, conduzindo à aquisição de diplomas e certificados emitidos pelos sistemas de educação e formação -, não formais - resultam de outras atividades desenvolvidas fora dos sistemas formais, como algumas de carácter profissional e social – e informais - decorrentes da atividade da vida quotidiana).

No que concerne à noção de competência importa salvaguardar que ela não existe por si só e que é de todo inviável a sua definição independentemente da pessoa, constituindo a capacidade de mobilizar, num determinado contexto, um conjunto de saberes, situados ao nível do saber, saber-fazer e saber-ser, na resolução de problemas, sendo por isso

indissociável da ação e de um contexto. Acresce ainda o facto de ser transferível para novas situações.

No processo de RVCC identificam-se as 3 fases do balanço de competências, nomeadamente a fase preliminar, a fase de investigação e a fase de conclusão.

“A fase preliminar compreende a informação do sujeito sobre o balanço de competências, a análise do seu pedido e a formalização de um contrato de intervenção” (Imaginário & Castro, 2011, p. 57). Neste contexto assume particular relevo a clarificação das expectativas do adulto, mediante a identificação e caracterização do processo, salvaguardando a confidencialidade no contexto de uma relação empática, potenciando desta forma um envolvimento positivo e construtivo do adulto.

Na fase de investigação é explorada a história de vida do adulto, nomeadamente o percurso pessoal e profissional, refletindo sobre experiências significativas e aprendizagens realizadas nos diferentes contextos (formais, informais e não formais) promovendo desta forma a identificação dos interesses e competências, sendo o adulto apoiado na construção do seu Portefólio, não se tornando por isso abusivo afirmar que “A fase de investigação conclui-se pela constituição de uma «carteira de competências» do sujeito” (Imaginário & Castro, 2011, p. 55)

A fase de conclusões compreende a formalização de um plano de ação (um projeto profissional) e configura a síntese do balanço de competências, apoiando o adulto na elaboração do seu pedido de validação.

As práticas de balanço de competências, independentemente de decorrerem individualmente ou em grupo, emergem assim com uma clara intencionalidade no que concerne à integração das dimensões retrospectiva e prospetiva na vida do adulto, viabilizando assim uma relação dialética entre passado, presente e futuro. O balanço afirma-se como uma intervenção conducente ao questionamento pessoal, indutora da exploração e avaliação de informação sobre si próprio, nomeadamente competências, capacidades, interesses, motivações, valores no fomento da participação voluntária e ativa dos sujeitos na construção de novos projetos pessoais e de carreira, configurando-se assim como um ato singular e único, um percurso personalizado e de extrema

complexidade, não sendo por isso abusivo afirmar que o Balanço “aparece sempre como um instrumento ao serviço do sujeito que o protagoniza” (Castro, 2001, p. 7).

Importa pois ressaltar o valor da atitude voluntária da pessoa envolvida e da sua participação ativa na exploração da sua experiência de vida e na produção de elementos de evidência, conducente à construção de um plano de ação, de um contrato de progressão para superar as (eventuais) diferenças entre as potencialidades identificadas e valorizadas no balanço e as competências a mobilizar para o novo projeto profissional. É justamente este contexto que facilmente se compreende a emergência de alguns medos em torno das práticas de Balanço de competências, nomeadamente “o medo que o Balanço de competências evolua para uma espécie de «Balanço de carências»” (Castro, 2001, p. 10), sobrevalorizando-se as fraquezas (o que se encontra em falta, que pode ser associado a todo um conjunto de necessidades e de dificuldades relacionadas com a história de vida do próprio sujeito), em detrimento do caminho percorrido pelo adulto, das suas competências e potencialidades, a mobilizar nos seus projetos.

Entretanto também a perspetiva (auto)biográfica assume um papel de revelo nos processos de RVCC, podendo-se referir que a sua valorização “...nos processos de formação de adultos emerge no contexto dos movimentos de reabilitação progressiva do sujeito e do ator” (Josso, 2002 Citado por DGFV, 2006, p. 29), sendo que a utilização deste método no processo de RVCC, assume a mais valia de (re)centrar toda a atenção na pessoa do candidato, na sua experiência e percurso de vida. (DGFV, 2006).

Acresce ainda referir que a abordagem (auto)biográfica, deve ser considerada como meio de recolha de informação, não podendo estas ser consideradas como verdadeiras «histórias de vida» aproximando-se contudo das Histórias de vida como método, uma vez que visa “a construção de um sentido vital dos factos temporais” (Couceiro, 2002 citado por DGFV, 2006 p. 29).

A abordagem autobiográfica, afigura-se como uma ferramenta formativa de construção de registos biográficos espacio-temporais, na medida em que se trata de um processo que permite verificar, informalmente, vários níveis de experiência relevantes para o sujeito, em várias dimensões da sua vida (individuais e sociais, tanto na esfera privada como publica) no contexto de uma interrogação permanente, de atribuição de sentido às experiências vividas, assumindo um valor heurístico de auto e de heterodescoberta e de

criação que permite revelar significados intrínsecos da pessoa e ressignificá-los, estimulando uma compreensão multifacetada sobre si, pela explicitação das suas competências, habilidades ou outras capacitações individuais e sociais e sobre a relação com o outro, potenciando desta forma as suas capacidades de participação (DGFV, 2006). Trata-se de uma abordagem formativa, na medida em que valoriza o saber “auto-transformarse”, mobiliza todo um trabalho de reflexividade sobre a identidade, necessidades, escolhas, decisões e sobre as próprias ideias do adulto, centrando-se na adaptação das histórias de vida a um projeto (estabelece a ligação entre as dimensões retrospectiva e prospetiva).

Conclui-se portanto que esta abordagem introduz uma nova arquitetura no conhecimento, na evidenciação das aprendizagens prévias, que a revelação de si mesmo/a permitem e na e (re)construção por parte do adulto de uma nova identidade e imagem de si no mundo, ficando assim patente uma articulação entre atividade, sensibilidade, afetividade e raciocínio (DGFV, 2006).

Depois de tudo o que foi dito, não se torna pois difícil compreender que “...os processos de reconhecimento e de validação na ótica de um paradigma de educação/formação ao longo da vida, não se podem limitar à aplicação de um conjunto de procedimentos e de metodologias, numa perspectiva tecnicista e tecnocrática de ensino-aprendizagem.”(Pires, 2007, p. 16). Efetivamente, a partir dos trabalhos desenvolvidos no CNO emerge “... uma nova atividade profissional – o profissional de RVC, e a atividade dos formadores viu-se profundamente alterada, não só em termos de funções desempenhadas, mas também ao nível da atitude.” (Cavaco, 2007, p. 25). Impõe-se pois uma mudança de fundo nos sistemas de educação e de formação, nomeadamente no que respeita aos atores, estruturas, práticas e representações face à aprendizagem (Pires, 2007), sendo que às equipas estas atividades essencialmente complexas se configuram como desafios que requerem o desenvolvimento de outros saberes profissionais e de outras competências (Cavaco, 2007).

Torna-se inequívoco que o profissional de RVCC, no contexto deste processo fica enquadrado numa matriz institucional e organizacional de enorme complexidade, onde o trabalho colaborativo e de equipa com outros atores (internos e externos) se revela da maior importância.

Daqui resulta que competências de vária ordem se revelam fator crítico de sucesso do seu desempenho, que de acordo com Imaginário & Castro, 2011 se situam ao nível das competências/saberes-fazer técnicos, saberes/conhecimentos profundos, saberes/conhecimentos sólidos, saberes/conhecimentos fundamentais e saberes relacionais e sociais.

Grosso modo poderão ser identificadas competências de “atendimento (ou melhor de “consulta psicológica”) individual, nomeadamente pela postura assertiva e empática de reformulação de forma “compreensível” aos adultos, fundamentais para fazer face nomeadamente a expectativas irrealistas por parte daqueles, mas também para evitar protagonismos, em que se substituiriam os adultos na configuração dos seus projetos; competências para trabalhar em equipa (equipa do CNO) e para animar grupos (de candidatos); competências de comunicação (na ótica do relacionamento interpessoal com pessoas significativas exteriores ao CNO, nomeadamente empresas e centros de formação); competências metodológicas (conhecimento pormenorizado e operacional quer do referencial de competências-chave da educação e formação de adultos, quer do roteiro estruturante dos CNO, a metodologia do Balanço de Competências e a metodologia das Histórias de Vida), sem esquecer a observação de regras deontológicas, nomeadamente preservar a confidencialidade na sua relação com os candidatos (e com os outros membros da equipa CNO) (Imaginário & Castro, 2011).

Para finalizar torna-se pertinente referir que o funcionamento dos centros e a visibilidade social deste processo “...depende, essencialmente do trabalho realizado pelas suas equipas, fazendo por isso sentido formalizar e reconhecer as especificidades das funções que assumem, o que é fundamental no processo de construção da sua profissionalização. (Cavaco, 2007, p. 25).

1.7 As Narrativas

Segundo Brockmeier e Harré (2003) a compreensão dos padrões dinâmicos do comportamento humano encontra-se facilitado pela abordagem narrativa, sendo que o crescente interesse pelo seu estudo “... sugere a emergência de um outro caminho para o movimento dos novos paradigmas e de um aprimoramento do método científico pós-positivista.”(p. 525). Importa pois referir que a perspectiva narrativa se enquadra no âmbito das abordagens construtivistas, que atribuem particular enfoque à construção de significados no funcionamento e mudança psicológica (Gonçalves, 2006).

Cumpra especificar que a origem do interesse pela narrativa nas ciências humanas está relacionada com a descoberta, na década de 80 de que a história, tanto oral como escrita, se afigura como um parâmetro linguístico, psicológico, cultural e filosófico de primordial importância na tentativa de explicar a natureza e as condições da nossa existência (Bakhtin, 1981, 1986; Bauman, 1986; Britton & Pellegrini, 1990; Bruner, 1986, 1990; Mitchell, 1981; Nelson, 1989; Ricoeur, 1981, 1984/1985; Sarbin, 1986; Schafer, 1989 citado por Brockmeier & Harré, 2003).

Weimer (1977) sugere que os humanos são teorias vivas dos seus contextos de vida, sendo as mesmas suportadas por uma natureza narrativa, enquanto que Hardy (1968) evoca a centralidade da narrativa em todos os atos da vida quotidiana, referindo nomeadamente que amamos na e pela narrativa, indo assim ao encontro das asserções de Howard (1991) relativamente à relevância da estrutura narrativa na determinação e estruturação da experiência humana. Por seu turno Ricoeur (1984) considera que o tempo é humanizado na extensão da sua expressão na narrativa, enquanto que a narrativa é significativa na medida em que retrata a experiência temporal.

No intuito de descodificar o conceito de narrativa, importa pois criar um espaço de reflexão, procurando aceder à forma como ela tem vindo a ser conceptualizado por diferentes autores.

Polkinghorne, (1988 citado por Gonçalves, 2000, p. 44) define a narrativa como uma estrutura de significado que organiza os acontecimentos e a ação humana numa

totalidade, sendo desta forma atribuído o significado às ações e acontecimentos individuais em consonância com o seu efeito na totalidade.

Sarbin (1886 citado por Gonçalves, 2000, p. 45) equaciona a narrativa como um relato simbólico das ações dos seres humanos, acentuando o seu caráter temporal, dado que a história tem um início, um meio e um fim.

Por seu turno, Gergen e Gergen (1986 citado por Gonçalves, 2000, p. 45) propõe uma definição integradora face às anteriores, apresentando uma definição de narrativa que atribui um particular enfoque às dimensões de totalidade e temporalidade, sendo a narrativa vista como a capacidade para estruturar acontecimentos em ordem a demonstrar, não apenas a sua conexão ou coerência, mas também o sentido de movimento e direção no tempo.

Segundo Bruner (1991 citado por Brockmeier, 2003, p. 526) a narrativa designa o conjunto de estruturas linguísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente, que se encontram delimitadas pelo nível do domínio de cada indivíduo e pela combinação de técnicas sócio-comunicativas e habilidades linguísticas. Segundo Gonçalves (2000) Bruner na abordagem à narrativa remete não só para a sua natureza, mas também para a sua função, integrando a noção de sequencialidade, a comunicação de subjetividade, a originalidade e ambiguidade, afigurando-se assim as narrativas como modos de os indivíduos comunicarem a sua experiência subjetiva, organizando-a temporalmente, permitindo à pessoa lidar com situações de originalidade e de ambiguidade.

Em consonância com as asserções de Gonçalves (2000) a narrativa poderá ser definida a partir de 7 elementos fundamentais: a sua natureza analógica, temporal, contextual, gestáltica, significadora, cultural e criativa.

A narrativa define-se pela organização analógica da experiência (uma vez que organiza a experiência do indivíduo através de um discurso que lhe está estrutural e processualmente próximo), procurando a construção de um sentido para a experiência, que é múltiplo (configura uma multiplicidade de significações) e potencial (porque possibilita novas e infindáveis experiências), pelo que a narrativa deverá ser perspectivada, não como relato da experiência, mas sim como um organizador de

significações da experiência que se potencia a si própria e à experiência, justamente em função da sua dimensão analógica (Gonçalves, 2000).

A este nível cumpre relevar que quando os adultos realizam o processo de balanço de competências perspetivam a sua história de vida e as suas experiências, identificando aprendizagens relevantes e competências, posicionando-as face aos desafios do futuro.

Segundo Polkinghorne, (1986 citado por Gonçalves, 2000, p. 48) “As narrativas criam uma significação temporal através do uso de tramas que ligam os acontecimentos numa sequência ordenada que é compreensível como episódios temporais totais.” A narrativa organiza o conhecimento mediante uma estruturação temporal que se constitui como condição fundamental para a significação da experiência, evoluindo a narrativa num processo de sequencialidade (uma vez que possui um início, um meio e um fim), pelo que significações criativas da existência emergem através dos marcadores temporais das narrativas que constroem um mundo flexível e diversificado, salvaguardando-se desta forma que a temporalidade não se afigura como uma essência universal (Gonçalves, 2000).

Efetivamente no processo de balanço de competências a reflexão intencional sobre a história de vida desemboca, não raras vezes na tomada de consciência, face à causalidade entre acontecimentos, sendo por exemplo muito frequente os adultos associarem a precariedade laboral e a falta de oportunidades de progressão profissional em função da baixa escolaridade, motivada pelo abandono escolar, devido aos poucos recursos económicos da família.

Contrariamente ao pensamento paradigmático a narrativa não se organiza de forma abstrata e descontextualizada, seguindo antes uma lógica contextual, organizando a experiência através da sua localização num determinado contexto, do que resulta serem postos em causa os postulados de uma verdade universal, em detrimento de uma verdade particular que apenas se torna inteligível num determinado contexto, historicamente situado (o contexto da narrativa), revelando-se assim o carácter idiossincrático da organização da narrativa (Gonçalves, 2000). Daqui resulta que a construção narrativa aproxima os indivíduos das suas experiências viabilizando um conhecimento não apenas complexo (uma vez que a compreensão da experiência é sempre algo de uma natureza muito complexa), mas também pragmático (dado que

concede ao indivíduo instrumentos fundamentais para proactivamente assumir a autoria da sua experiência) (Gonçalves, 2000).

É justamente neste sentido que não será de todo abusivo antever que o caráter contextual da narrativa viabilize no contexto do RVCC a descentração do adulto face a si próprio e facilite a integração da diversidade, tornando-o mais disponível nomeadamente para a tomada de perspetiva social.

A narrativa emerge como uma Gestalt, ou seja como uma forma que impõe um processo de coerência que organiza a diversidade da experiência fenomenológica em totalidades, o que está relacionado com a capacidade que os indivíduos têm de construir sentido para a diversidade da experiência, configurando-se assim a narrativa como um conexismo, um processo através do qual o indivíduo organiza simbolicamente a sua experiência, estabelecendo e impondo conexões face a uma realidade caótica e dispersa, cumprindo assim a dupla função de organização individual da experiência através da sua colocação num contexto de troca social (Gonçalves, 2000).

Assumindo o postulado de que o todo é sempre maior do que a soma das suas partes, então poder-se-á antever que a narrativa seja reconfigurada, quando por exemplo no contexto do balanço de competências o adulto vislumbra a multiplicidade de papéis sociais desempenhados, reforçando desta forma o seu nível de autoconhecimento e criando um amplo leque possibilidades face à realidade.

Segundo Frankl (1985 citado por Gonçalves, 2000, p. 56), a significação emerge como uma Gestalt em que o indivíduo constata a natureza figurativa de possibilidades emergentes a partir de um fundo de experiências. A narrativa assume através da sua natureza de organização temporal, espacial e gestáltica a função de viabilizar a organização da diversidade da experiência num mundo de sentidos, sendo que este caráter significador da narrativa encerra igualmente uma natureza pragmática, ao viabilizar alternativas de comportamento numa determinada situação, pelo que a narrativa não se afigura como uma forma de encontrar um significado, mas sim uma forma de construir múltiplos significados, constituindo-se assim como uma forma de impor um significado à experiência (Gonçalves, 2000).

Neste contexto torna-se expectável que o processo de balanço de competências pelo seu carácter retrospectivo e prospetivo facilite a construção de significados de uma forma coerente e integrada.

Shotter, (1993 citado por Gonçalves, 2000, pp. 57 58) salientava que acentuação da perspetiva discursiva modificava o objeto da psicologia da representação individual para a ação interpessoal, salientando ainda que toda a narrativa como todo o conhecimento é localizado culturalmente. Neste contexto, a narrativa não é um ato mental individual mas uma produção discursiva de natureza interpessoal, sendo por isso indissociável do contexto cultural em que se situam, assumindo um carácter flexível e diversificado porque resulta de múltiplas realidades discursivas (Gonçalves, 2000).

É justamente neste sentido que a assertividade, a postura interpessoal empática pautada pela abertura incondicional ao outro e pela flexibilidade e se afiguram determinantes por parte dos agentes de educação e formação de adultos (EFA) envolvidos no contexto do processo de RVCC.

A narrativa define-se pela sua natureza criativa, uma vez que não reflete acontecimentos de um modo literal e objetivo (o narrador não é um mero reagente da experiência, mas sim um construtor intencional e proactivo da experiência), mesmo porque é a narrativa que cria experiência através da criação de figurações, sentidos e adjetivações múltiplas (Gonçalves, 2000). É justamente neste sentido que é “... a narrativa que dá ao ser humano a sua capacidade eminentemente transformadora da realidade.” (Gonçalves, 2000, p. 60), concluindo-se acerca do seu papel libertador, uma vez que “...no ato de construção simbólica da experiência, o individuo deixa de ser deterministicamente, uma vítima de qualquer pretensa realidade externa e interna, uma vez que está capaz de a construir criativamente na sua multipotencialidade”. (Gonçalves, 2000, p. 60) .Conclui-se então que “as narrativas permitem conferir significação à vida, mas este significado redefine a própria vida.” (Gonçalves, 2006, p. 33).

No contexto do RVCC esta asserção permite desde já antever que este processo possa ter um impacto transformador junto dos adultos, mediante um processo de adjetivação das suas narrativas, potenciador da introdução de mudanças e emergência de projetos de vida nos mais variados contextos de vida .

É justamente neste sentido que se torna pertinente identificar falácias persistentes nas análises narratológicas, nomeadamente (I) A falácia ontológica que consiste em perspetivar a narrativa como ilusão metalingüística (crença de que existe uma história que aguarda ser descoberta independente da construção analítica e do processo narrativo fundamental) e (II) a falácia representacional (suposição de que existe uma única realidade humana relativamente à qual todas as narrativas se devem reportar), que se constituem como duas faces de uma mesma moeda, uma vez que ambas pressupõem a existência de um nível subjacente de estruturas de significado pré-discursivas (Brockmeier & Harré, 2003).

Depois de tudo o que foi dito não se torna pois difícil concluir que “as potencialidades da abordagem narrativa advêm dos recursos poderosos que a narrativa comporta, para iluminar a realidade humana, enquanto tecida de sonhos, emoções e tramas.” (Gonçalves, 2006, p. 30). Efetivamente, a narrativa ao funcionar como uma estrutura aberta e maleável, permite-nos conceber a realidade em constante transformação e reconstrução, o que por seu turno inclui a opção de dar ordem e coerência às experiências da condição humana essencialmente instável e alterar tal ordem e coerência à medida que a nossa experiência ou os nossos significados se transformam (Brockmeier & Harré, 2003). Acresce ainda referir que “a narrativa transforma-se na forma privilegiada de representar e de reproduzir a realidade, porque só ela veicula tensões, expectativas, imprevisibilidade, ruturas e contradições da experiência humana (Gonçalves, 1997 citado por Gonçalves, 2006, p. 30).

Depois de tudo o que foi dito e tendo em conta que o processo de RVCC apela à reflexão face à multiplicidade de experiências de vida do adulto, num determinado contexto de comunicação interpessoal conducente à elaboração de um portefólio reflexivo de aprendizagens, com o intuito de reconhecer e validar competências, mas especialmente de enquadrar a existência humana como projeto, assume particular relevo integrar na análise deste dispositivo a perspetiva de Brockmeier & Harré (2003) de acordo com o qual importa analisar não como é que as pessoas utilizam a narrativa como meio com o intuito de relatar, mas, sim, quais são as situações concretas e as condições nas quais eles contam histórias, definindo assim, de uma forma implícita o que vem a ser a narrativa. É justamente neste sentido que facilmente se conclui face à

pertinência de analisar o processo de RVCC enquanto dispositivo de (re)construção e de adjetivação de narrativas de vida.

Capítulo II

Plano Metodológico

2.1 Tipo de investigação

Esta investigação, com um cariz eminentemente exploratório, recorreu a métodos de investigação qualitativa, não só porque são especialmente adequados na exploração de questões que se referem ao significado das experiências, mas também bem ao conhecimento da complexidade do comportamento humano” (Darlington & Scott, 2002). Efetivamente os métodos qualitativos são métodos das ciências humanas que pesquisam, explicitam, analisam fenómenos (visíveis ou ocultos) que “...por essência não são passíveis de serem medidos (uma crença, uma representação, um estilo pessoal de relação com o outro, uma estratégia face a um problema, um procedimento de decisão...), eles possuem as características específicas dos «factos humanos»” (Holanda, 2006, p. 363).

Em consonância com Flick & Steinke (2000 citado por Günther, 2006), a abordagem qualitativa assenta em alguns pressupostos, nomeadamente que a realidade social seja vista como construção e atribuição social de significados; que as condições objetivas de vida se tornam relevantes por meio de significados subjetivos; que o carácter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais se constitua como o ponto de partida da pesquisa; que seja particularmente enfatizado o carácter processual, o significado, a interpretação da realidade humana subjectivante e a reflexão.

Cumprе salientar que investigação qualitativa trabalha dados não estruturados, tem uma abordagem indutiva, é orientada para a descoberta, visa uma perspectiva holística, conhecer e descrever factos, fenómenos ou comportamentos e compreender e explicar esses factos, fenómenos ou comportamentos, enfatizando descrição e a categorização (Martins & Théophilo, 2007).

Relativamente ao design a presente investigação enquadra-se numa abordagem fenomenológica, uma vez que se pretende descrever as experiências vividas por vários sujeitos face a um conceito ou a um fenómeno, procurando alcançar o sentido da experiência, explorar o seu significado individual, procurando a partir deste derivar significados gerais ou universais: as “essências” ou estruturas das experiências, a

“estrutura essencial”, os elementos “invariantes” do fenómeno, ou seja o seu significado central”. (Holanda, 2006).

É justamente neste contexto que o método fenomenológico se constitui “...numa abordagem descritiva, partindo da ideia de que se pode deixar o fenómeno falar por si, com o objetivo de alcançar o sentido da experiência, ou seja, o que a experiência significa para as pessoas que tiveram a experiência em questão e que estão portanto, aptas a dar uma descrição compreensiva desta” (Holanda, 2006, pp. 371).

2.2 Objetivos e questões orientadoras da investigação

A presente investigação tem como objetivo perceber até que ponto o adulto em processo de RVCC-NS se percebe como verdadeiro autor da sua narrativa de vida, ou se sente que a mesma foi (re)construída em função dos condicionalismos e da forma como o processo está estruturado, para obedecer aos critérios exigidos pelo processo de RVCC.

Outro objetivo definido para o presente estudo qualitativo é perceber se a reflexividade subjacente ao processo de RVCC-NS contribui para que o adulto reconstrua a sua narrativa e se facilita a sua projeção no futuro e a emergência de projetos de vida.

Neste contexto, emergem as seguintes questões orientadoras da investigação:

Objetivo geral 1:

- Quais são as motivações dos adultos para a inscrição e realização do processo de RVCC-NS?
- Será que o adulto percebe o autorrelato do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens como a sua verdadeira história de vida?
- Será que o adulto se considera autor do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens?
- Que significados constroem os adultos quanto aos mecanismos de operacionalização do processo de RVCC-NS?

Objetivo geral 2:

- Será que o processo de RVCC-NS permite ao candidato a (re)construção de uma nova identidade e de uma nova imagem de si no mundo?
- Será que a reflexividade subjacente ao processo de RVCC-NS promove a (re)construção das narrativas por parte dos adultos?
- Será que o processo de RVCC-NS contribui para a introdução de mudanças na vida dos adultos?
- Quais são os projetos de futuro dos adultos?
- Qual o balanço que os adultos realizam do processo de RVCC-NS?

2.3 Amostra

No sentido de contextualizar a amostra cumpre salientar que nos estudos qualitativos, é interrogado um número limitado de pessoas, não se colocando por isso a questão da representatividade, no sentido estatístico do termo (Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy & Saint-Georges, 2005). Neste contexto, “O critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objetivos da investigação, tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas e garantindo que nenhuma situação importante foi esquecida. Nesta ótica os indivíduos não são escolhidos em função da importância numérica da categoria que representam, mas antes devido ao seu caráter exemplar.” (Albarello, et al, 2005, p. 103). É justamente neste contexto que os critérios de seleção amostral deverão permitir uma solução de consenso entre a abordagem ampla de um tema, aliada à profundidade das análises efetuadas (Flick, 1998).

A amostra, constituída de forma intencional e por conveniência, é composta por 13 indivíduos que concluíram o processo de RVCC de Nível Secundário sendo certificados totalmente num CNO da Zona Norte do País e que se distribuem em função de algumas variáveis, nomeadamente *Idade, *Sexo, *Escolaridade, *Situação face ao emprego no momento em que realizaram o processo de RVCC, *Data de certificação, *Local onde decorreu o processo de RVCC, *Tipologia de processo realizado e *Contacto com CNO.

Cumprе salientar a especificidade de alguns adultos, nomeadamente o facto de o adulto 9 ter realizado o processo de RVCC B3 e de RVCC NS na mesma instituição; o facto de o adulto 10 ter iniciado o processo de RVCC num CNO e em virtude de o mesmo ter encerrado, ter-se transferido para outro CNO, onde entretanto concluiu o processo e de o adulto 11 ter realizado os processos de RVCC B3 e de RVCC NS na instituição onde trabalha, em parceria com dois CNO'S diferentes.

De salientar que com a presente amostra foi possível constatar a saturação teórica dos dados, não emergindo novos padrões, sendo as perspetivas dos participantes mais confirmatórias do que contraditórias entre si, encontrando-se assim em consonância com os critérios para a constituição amostral (Flick, 1998).

Tabela 1

Caracterização da amostra – Dados Sociodemográficos

Adultos	Idade			Sexo		Escolaridade			Situação face ao emprego	
	≤ 40 anos	41-49 anos	≥ 50 anos	♂	♀	à entrada do processo de RVCC-NS	< 9º ano	9º ano	> 9º ano	Desempregado Empregado
1	36 anos	1		1		9º ano		1		1
2	44 anos	1			1	11º ano incompleto			1	
3	35 anos	1			1	9º ano		1		1
4	48 anos	1			1	12º Incompleto			1	1
5	39 anos	1		1		10º e 11º anos incompletos			1	1
6	45 anos	1		1		9º ano		1		1
7	46 anos	1			1	11º ano			1	1
8	50 anos		1		1	11º ano			1	1
9	57 anos		1		1	9º ano		1		1
10	40 anos	1		1		9º ano		1		1
11	45 anos	1		1		9º ano		1		1
12	51 anos		1	1		9º ano		1		1
13	36 anos	1			1	9º ano incompleto	1			1
TOTAL	5	5	3	6	7		1	7	5	6 7

Tabela 2

Caracterização da amostra – Situação face ao processo

Adultos	Data de certificação		Instituição com parceria	Local		Tipologia de processo		Contacto com CNO	
	≤ 1 ano	> 1 ano		Itinerância	CNO	RVCC B3	RVCC NS	1	Vários
1		1	1				1	1	
2	1			1			1	1	
3		1		1			1	1	
4	1			1			1	1	
5		1		1			1	1	
6		1			1		1	1	
7		1			1		1	1	
8	1			1			1	1	
9		1			1	1	1	1	
10	1				1		1		1
11		1	1			1	1		1
12	1			1			1	1	
13	1				1		1	1	
TOTAL	6	7	2	6	5	2	13	11	2

2.4 Métodos de recolha de dados

A entrevista semidiretiva, enquadrada no método do inquérito, configurou-se como a técnica de eleição no contexto da presente investigação, uma vez que permite analisar o sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc, no contexto da análise de um problema específico permite aceder aos dados do problema, aos pontos de vista presentes, o que está em jogo, os sistemas de relações, o funcionamento de uma organização, etc., a reconstituição de um processo de ação, de experiências ou de acontecimentos do passado. (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Contrariamente ao inquérito por questionário, a entrevista caracteriza-se por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele, distinguindo-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana (trata-se de uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências ao passo que através das suas perguntas abertas e das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permita que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade), que sendo corretamente valorizados (verbal e não-verbal), permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e variados. (Quivy & Campenhoudt, 2005).

No sentido de operacionalizar a entrevista semidiretiva, procedeu-se à criação de um guião de entrevista (Anexo 2), no qual foram formuladas questões de resposta aberta, agregadas em dimensões, por referência aos objetivos e questões de investigação. No intuito de validar a qualidade do guião construído (a nível da compreensão das questões e/ou emergência de novas questões), foi realizada uma entrevista exploratória na sequência da qual aquele foi reformulado.

Os participantes foram contactados pessoalmente e por telefone e previamente à recolha de dados propriamente dita foram esclarecidos sobre a finalidade e objetivos do estudo, sobre a natureza voluntária da participação, sobre a confidencialidade no tratamento dos dados e sobre o anonimato na apresentação dos resultados, tendo de igual forma sido realizado o pedido de autorização para a gravação da entrevista e subsequente transcrição, que foi materializado mediante a assinatura do consentimento informado (Anexo 1).

As entrevistas tiveram uma duração média de 60 minutos e decorreram nas instalações do CNO e nas instalações de uma instituição onde aquele CNO desenvolve a sua atividade em regime de itinerância, estando por isso salvaguardadas as condições propícias à sua realização.

2.5 Estratégias de tratamento e de análise de dados

Na sequência da realização das entrevistas, procedeu-se à transcrição integral das mesmas (atendendo ao verbal e ao não verbal) no intuito de viabilizar a análise de conteúdo, o que foi realizado com o apoio do software NVIVO 8.

Neste contexto os objetivos gerais e as questões de investigação orientaram a análise, tendo-se procedido não só à interpretação de significados e signos expressos nas entrevistas, mas também aos traços comuns e às diferenças entre entrevistas, salvaguardando a contextualidade como fio condutor da análise.

A informação foi agregada mediante a criação de categorias, sendo as mesmas subdivididas de uma forma hierárquica, sempre que se considerou pertinente, encontrando-se representadas de uma forma esquemática (Anexo 3).

Depois do que foi dito facilmente se conclui que a reflexão contínua, a capacidade de interpretação, compreensão e inferência assumiram particular relevo no contexto da

análise dos dados. Conclui-se portanto que a presente investigação se configura como um ato subjetivo de construção e que a compreensão se constitui como princípio do conhecimento, o que se encontra em consonância com as asserções de Flick & col. (2000 citado por Günther, 2006).

É justamente neste contexto que se poderá dizer que “...a ciência do ser humano e da sua vida mental consiste num esforço concomitante de explicar e de compreender. Mais enfaticamente a explicação e a compreensão dependem uma da outra, são impossíveis uma sem a outra” (Günther, 2006, p. 207).

Capítulo III

Análise e Discussão de Resultados

A análise de conteúdo realizada, orientada por uma abordagem indutiva e pela descoberta, enfatizou a descrição e a categorização, realizada a partir dos testemunhos dos adultos e por referência aos objetivos gerais e às questões de investigação. Neste contexto, após a leitura atenta de cada entrevista, procedeu-se à construção de uma árvore de categorias na qual se encontram sistematizadas as categorias e a sua subdivisão de uma forma hierárquica (Anexo 3).

A presente análise e discussão de resultados será realizada a partir de cada um dos objetivos de investigação, mediante a identificação prévia das questões de investigação e das categorias emergentes.

O **1º Objetivo Geral de investigação** visa perceber até que ponto o adulto em processo de RVCC-NS se percebe como verdadeiro autor da sua narrativa de vida, ou se sente que a mesma foi (re)construída em função dos condicionalismos e da forma como o processo está estruturado, para obedecer aos critérios exigidos pelo processo de RVCC, sendo que a partir dele emanaram 4 questões de investigação, de acordo com o que se encontra representado na tabela 3.

Tabela 3

Questões de investigação integradas no objetivo geral 1 e categorias emergentes

Questões de investigação	Categorias
<ul style="list-style-type: none"> Quais são as motivações dos adultos para a inscrição e realização do processo de RVCC-NS? 	1. Motivações para a inscrição e realização do processo de RVCC-NS
<ul style="list-style-type: none"> Será que o adulto percebe o autorrelato do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens como a sua verdadeira história de vida. 	2. Referência do indivíduo quanto à correspondência do autorrelato com a sua verdadeira história de vida
<ul style="list-style-type: none"> Será que o adulto se considera autor do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens? 	3. Referências ao PRA
<ul style="list-style-type: none"> Que significados constroem os adultos quanto aos mecanismos de operacionalização do processo de RVCC-NS? 	4. Significados dos indivíduos quanto aos mecanismos de operacionalização do processo de RVCC-NS

Tabela 4

Categorias e subcategorias na questão de investigação: “Quais são as motivações dos adultos para a inscrição e realização do processo de RVCC-NS?”

Categorias	Subcategorias
1. Motivações para a inscrição e realização do processo de RVCC-NS	1.1 Motivações intrínsecas
	1.2 Motivações extrínsecas
	1.3 expectativas

Para a questão de investigação **“Quais são as motivações dos adultos para a inscrição e realização do processo de RVCC-NS?”**, procedeu-se à criação da categoria **1. Motivações para a realização do processo de RVCC-NS** (que diz respeito ao conjunto de forças que mobilizam e orientam a ação do adulto em direção à realização do processo, mediadas por informações e expectativas), a qual se subdividiu em 3 subcategorias: **1.1. Motivações intrínsecas** (motivações geradas por necessidades e motivos do adulto), **1.2 Motivações extrínsecas** (motivações geradas por processos de reforço ou punição) e **1.3 expectativas** (prognóstico). Cumpre salientar que para além dos relatos dos adultos que aqui se apresentam, através do anexo 5 poder-se-á aceder a outros relatos de igual relevância no contexto da presente categoria.

Na subcategoria **1.1 Motivações intrínsecas** constata-se que os adultos revelaram uma identificação pessoal com o processo (Adulto 4: *“Só me faltava uma disciplina para concluir o 12º ano e optei por este processo em detrimento de outros que me foram apresentados, por considerar satisfatório e porque teria que falar da minha autobiografia”*) e perspetivam o RVCC como uma oportunidade de qualificação, (Adulto 7: *“O que há de diferente é a nossa idade e quando queremos, podemos e é mais fácil de conseguir porque quando se quer, pode-se e consegue-se... quando éramos jovens íamos para a escola porque tínhamos quer ir”*), o que permite uma aproximação aos postulados da Andragogia no que concerne à disponibilidade para aprender, uma vez que não ocorre em função da idade e fundada em motivações extrínsecas, tratando-se antes uma orientação para aprender centrada na tarefa de vida (Imagínario & Castro, 2011).

No contexto das motivações intrínsecas a sua análise em função dos postulados da hierarquia das necessidades segundo Maslow (citado por Camara, Guerra & Rodrigues, 2001, p.95) demonstra-se pertinente. Assim, emergem de imediato as necessidades sociais, especialmente no que concerne à integração no grupo e à aceitação por parte dos outros

(Adulto 10: *“Eu tinha um tipo de emprego em que achava que a minha posição nesse emprego não combinava com as habilitações que eu tinha... os vendedores não sabiam a formação académica que eu tinha porque em termos sociais era complicado explicar como é que alguém com uma formação académica inferior à maioria... eu tinha o 9º ano pela via do ensino regular... como é que alguém com o 9º ano tinha funções de chefia quando eles com uma escolaridade superior à minha não a tinham, não é!”*);

as necessidades de estima, relacionadas com a maneira como o indivíduo se vê e avalia, envolvendo a necessidade de aprovação social e de respeito, o desejo de reconhecimento, de prestígio e de estatuto e as necessidades de autorrealização, relacionadas com a competência e a realização, nomeadamente pela realização do potencial de cada um e pela concretização das capacidades pessoais, procurando assim sanar o sentimento de arrependimento e de incompletude em função do abandono escolar. (Adulto 7: *“...eu já tinha saído da escola há muitos anos, foi um processo de voltar a estar em contacto com o estudo... não é um estudo como seria na escola, mas para ver como estavam as minhas capacidades”*).

No contexto profissional, os adultos revelam tomada de consciência da importância da escolaridade na obtenção e na progressão no emprego, configurando-se assim o RVCC como uma verdadeira oportunidade de vida. Adulto 13: *“Estava à procura de um emprego melhor e sem o 12º ano completo era complicado... assim abrem-se portas para conseguir um emprego melhor”*; Adulto 1: *“Eu tenho a plena noção de que se eu tivesse o 12º ano quando iniciei a minha atividade profissional, que tinha a possibilidade de estar com outras funções que eu não tenho, porque tinha mais qualificação...”*.

Cumprе salientar que independentemente da situação face ao emprego, o RVCC é equacionado sempre como uma oportunidade, cujo sentido é agudizado quando o público desempregado acaba por rentabilizar o período de desemprego, retirando partido de uma situação à partida negativa, pela maior disponibilidade para investimento

na sua qualificação. Adulto 2: *“Porque andava há muitos anos a dizer que queria acabar o 12º ano, mas tinha sempre que fazer... trabalho... trabalho... trabalho...”*; Adulto 5: *“O que me levou, em 1º lugar foi o facto de estar sem emprego porque com emprego, embora seja possível, era mais difícil... resolvi aproveitar a oportunidade que tinha para fazer o RVCC ... eu tinha o 9º ano e poderia passar a ter o 12º... e portanto aproveitei porque tinha tempo para isso e era bom para mim.”*

Ainda que junto dos adultos trabalhados não tenha sido possível associar motivações extrínsecas para a inscrição e realização do processo de RVCC, considerou-se que o desenvolvimento de processos em regime de itinerância, nomeadamente na instituição onde os adultos trabalham, assumiu um papel de relevo neste contexto. Adulto 11: *“... foi através do estabelecimento e de uma Dra. em particular... (...) “Houve a possibilidade de inscrição e eu inscrevi-me... se não fosse assim, talvez não tivesse realizado o processo, a vida é muito complicada e o tempo disponível é escasso”.*

No âmbito da subcategoria **1.2 Motivações extrínsecas** surge de imediato a partir dos discursos dos adultos, uma condicionante externa que parece interferir na inscrição e na realização do processo de RVCC e que diz respeito ao facto de os adultos desempregados inscritos nos Centros de Emprego serem convocados regularmente para lhes serem dadas a conhecer ofertas de qualificação. Adulto 12: *“...eu inscrevi-me no Centro de Emprego para procurar trabalho e entretanto recebi um convite do Centro de Emprego ... e eu aceitei...”*. Segundo alguns adultos (desempregados e com uma motivação intrínseca) a inscrição e a realização do processo por parte de muitos adultos desempregados está mais relacionada com o cumprimento dos deveres enquanto desempregados, do que com uma vontade genuína de qualificação (Adulto 5: *“Desde o 1º dia que fizemos a reunião, eu não quero exagerar, mas 90% das pessoas saíram de lá marimbando-se... «Eu não quero isto para nada» “; Adulto 2: “...sei que andava lá gente que andava por andar.”*), sendo também possível observar no decurso do processo a emergência e o recrudescimento de motivações internas ao mesmo tempo que a externalidade se dissipava (Adulto 5: *“... os casos com que tive contacto mudaram quando viram que isto era interessante e as pessoas ganhavam gosto...”*).

Também aqui poderá ser realizada uma aproximação ao modelo andragógico mediante o incentivo à internalidade, com o envolvimento do adulto no planeamento da sua carreira. Importa pois não esquecer que a andragogia se constitui inequivocamente

como um modelo a adotar na educação e formação de adultos (Imaginário & Castro, 2011).

Cumpramos também salientar que a motivação dos adultos parece ser grandemente condicionada não só pela informação e pelas expectativas iniciais face ao processo, tanto positivas como negativas, mas também pela forma como vivenciam as diferentes fases do processo, em particular a fase de diagnóstico (Adulto 1: “... o que eu entendi é que iria ser um bocadinho complicado para mim, complicado no sentido que iria exigir muito trabalho, não é uma questão de ter ficado à vontade, mas fiquei de “pé atrás”; Adulto 3: “Que era um processo complicado, não era a escola que as pessoas estavam habituadas, era difícil, ouvia-se pessoas a dizer que tinham desistido e por aí. (...) O que eu ouvia era que não havia facilidades, que quanto mais as pessoas escreviam, mais se lhes pedia para escrever...” Adulto 4: “Mas acho que a informação nos Mass Media não é passada da melhor forma e na altura fiquei sem saber se seria bom ou não.”; Adulto 8: “Completamente negativa, completamente... por isso é que nunca me interessei em fazer o RVCC do 12º ano.”;

Adulto 5: “...a sensação que eu tinha era o que me transmitiram, é que era uma coisa muito fácil, chegava-se, fazia-se meia dúzia de coisas e estava tudo bem e chegava-se ao fim e tinha-se o diploma, essa foi a sensação... por vezes também não era o feedback mais correto, se calhar as pessoas estavam no começo, pensavam que era muito fácil, não tinham dificuldades, ou então poderão existir diferenças do 9º para o 12º ano.”

Face ao exposto e no sentido de dar resposta à 1ª questão de investigação “**Quais são as motivações dos adultos para a inscrição e realização do processo de RVCC-NS?**”, conclui-se que o espaço social é trespassado por informações muito díspares quanto à natureza, relevância, operacionalização e credibilidade deste dispositivo, acentuando assim o valor da 1ª etapa da intervenção dos CNO, Acolhimento, na qual, como já se teve oportunidade de referir se procede ao atendimento e inscrição dos candidatos, mediante a prestação de esclarecimentos quanto à missão dos CNO, fases do processo, possibilidades de encaminhamento e calendarização previsível (Carta da Qualidade, 2007).

Cumpramos salientar que são assinaladas essencialmente motivações intrínsecas, o que se por um lado parece remeter para a qualidade do Diagnóstico e do Encaminhamento realizados, por outro lado poderá estar relacionado com a desejabilidade social, uma vez

que as motivações extrínsecas são referenciadas e observadas “nos outros” que não os próprios. Retirar implicações para a intervenção a este nível vem reforçar a importância da 2ª e da 3ª etapas de intervenção nos CNO, Diagnóstico e Encaminhamento respetivamente, no sentido de serem identificadas oportunidades de qualificação a partir do perfil do candidato e de ser negociado com ele um trajeto de qualificação congruente com as suas necessidades, motivações e expectativas, perspetivando-se assim a intervenção psicológica no sentido da promoção do desenvolvimento dos indivíduos e não apenas circunscrita a procedimentos remediativos, abrindo assim as portas para a tão necessária aprendizagem ao longo da vida.

Tabela 5

Categorias e subcategorias na questão de investigação: “Será que o adulto percebe o autorrelato do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens como a sua verdadeira história de vida?”

Categorias		Subcategorias	
2.Referência do indivíduo quanto à correspondência do autorrelato com a sua verdadeira história de vida.		2.1Correspondência total	
		2.2Correspondência parcial	2.2.1Contingências pessoais
			2.2.2Contingências processuais

No que respeita à questão de investigação “Será que o adulto percebe o autorrelato do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens como a sua verdadeira história de vida?”, foi criada a categoria **2. Referência do indivíduo quanto à correspondência do autorrelato com a sua verdadeira história de vida** (na qual se pretende indagar se os adultos consideram que o relato que se encontra expresso no PRA corresponde efetivamente ou não à sua história de vida), a qual em função dos testemunhos dos adultos se dividiu em 2 subcategorias, **2.1 Correspondência total** (em que os adultos consideram que o autorrelato corresponde totalmente à sua história de vida) e **2.2 Correspondência parcial** (em que os adultos consideram que existe uma correspondência parcial do seu autorrelato com a sua história de vida). De salientar que a consulta do Anexo 6 permite aceder a outros relatos dos adultos, para além daqueles que aqui se apresentam.

No tocante à subcategoria **2.1 Correspondência total**, emergem de imediato os conceitos de autenticidade e de veracidade (Adulto 13: *“Aquela é a minha verdadeira história, absolutíssima, foi verdadeira, real e honesta, mesmo, não houve aldrabices”*; Adulto 3: *“Por acaso foi na pior fase da minha vida, mas aquilo que está lá escrito é a verdade ... eu não inventei, não fui buscar nada à net, ... o que eu escrevi é exatamente verdade”*; Adulto 5: *“... eu escrevi a narrativa.”*. De salientar ainda que os adultos perspetivaram o referencial enquanto mecanismo de trazer à superfície o latente (Adulto 3: *“O referencial completou ou complementou a minha história,...”*). Cumprе salientar que a afirmação de autenticidade por parte dos adultos é suportada por provas, não só documentais, mas também fotografias e em particular pela forma como a sua vida se encontra contextualizada e pela forma como as situações de vida foram exploradas, transcendendo a mera identificação e compreensão, chegando à intervenção (Adulto 6: *“Está tudo comprovado a forma como eu descrevia e os documentos que eu apresentei”*; Adulto 4: *“... foram situações que eu passei...(...) portanto tinha prova de tudo o que fiz e inclui no meu PRA... (...) E relatava com dados precisos de como surgiu, de como o fiz...”*).

Cumprе no entanto especificar que muitos adultos reconhecem não ter abrangido na sua autobiografia a totalidade da sua vida, daí a emergência da categoria **2.2 Correspondência parcial** (Adulto 6: *“Uma parte, uma grande parte sim está ali ... não vou dizer que é o livro da minha vida.”*; Adulto 1: *“É mesmo a minha história... é claro que há coisas que podiam ser acrescentadas...”*), que por sua vez se subdivide nas categorias **2.2.1 Contingências pessoais** (em que os adultos alegam argumentos do foro privado) e **2.2.2 Contingências processuais** (fatores intrínsecos ao processo, nomeadamente o fator tempo, o cumprimento de objetivos por parte dos adultos e o próprio referencial de competências-chave).

Na subcategoria **2.2.1 Contingências pessoais** emergem argumentos tais como a abrangência da história de vida

(Adulto 12: *“... é evidente que não está lá tudo... e não pode estar senão... se calhar até estou a pensar ... e até já pensei em escrever mesmo a minha vida...ali são trechos da minha vida, do meu percurso, agora o meu dia a dia se calhar não está lá... se eu tivesse 25 anos 30 anos se calhar eu desenvolvia um pouco mais e estava lá toda a minha vida, agora com 50 anos não dá para pôr lá tudo...”*)

o esquecimento e até a preocupação em não expor muito a sua vida privada.

Na subcategoria **2..2.2 Contingências processuais** os adultos referenciam ter privilegiado o espírito de síntese, tendo por isso suprimido descrições que do seu ponto de vista consideravam acessórias e não relevantes para o processo (Adulto 12: “...*eu até cortei muita coisa, porque se eu fosse a apresentar tudo... eu tinha na altura cento e setenta e tal páginas...*”; Adulto 8: “*Porque achei que era muita coisa, achei que era de mais....*” Ainda no capítulo das contingências processuais surgem as dificuldades na compreensão do referencial (Adulto 5: “*Ficaram ... porque não as consegui demonstrar e porque não as entendi, ... às vezes não é fácil...*”).

Face ao exposto, perante a questão de investigação “**Será que o adulto perceciona o autorrelato do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens como a sua verdadeira história de vida?**”, conclui-se que o relato apesar de autêntico e fidedigno (ficando patente o rigor e a exigência do processo), é incompleto, por vezes condicionado por dimensões processuais e orientado de uma forma implícita segundo a grelha de leitura da realidade configurada pelo referencial de competências-chave, que se por um lado facilita a desocultação de competências, por outro lado pode condicionar o relato da história de vida dos adultos em toda a sua plenitude. Constata-se por isso a mais valia de analisar as circunstâncias em que se define aquilo que acaba por ser designado por narrativa (Brockmeier e Harré, 2003).

Tabela 6

Categorias e subcategorias na questão de investigação: “Será que o adulto se considera autor do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens?”

Categorias		Subcategorias	
3.Referências ao PRA	3.1Autoria do PRA	3.1.1 Autor	3.1.1.1 Conteúdo
			3.1.1.2 Forma
			3.1.1.3 Mecanismos de construção do PRA
	3.2conceptualização do PRA	3.1.2 Coautor	
			3.2.1 Fim
			3.2.2 Meio
			3.2.2.1 Afirmação do Self
			3.2.2.2 Comunicação com o outro

Relativamente à questão de investigação “**Será que o adulto se considera autor do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens?**” emerge de imediato a **categoria 3. Referências ao PRA** (que diz respeito à forma como o adulto perspetiva o seu PRA, no contexto da sua autoria e da forma como é conceptualizado) que se subdivide nas categorias **3.1 Autoria do PRA** (que diz respeito ao indivíduo que fez, que criou o PRA) e **3.2 conceptualização** (que procura indagar de forma estreita com a subcategoria autoria, os propósitos subjacentes à criação do PRA). Através do Anexo 7 poderão ser consultados outros relatos, para além dos que aqui se apresentam.

No contexto da autoria do PRA surgem as subcategorias **3.1.1 Autor** (quando o adulto considera ter sido o único responsável pela criação do PRA a partir das categorias **3.1.1.1 Conteúdo, 3.1.1.2 Forma e 3.1.1.3 Mecanismos de construção do PRA**) e **3.1.2 Coautor** (quando o adulto considerando-se autor do PRA, reconhece o papel da equipa técnico-pedagógica no contexto da sua orientação).

No que concerne à dimensão **3.1 Autoria do PRA**, emerge desde já a identificação dos adultos como verdadeiros autores, na subcategoria **3.1.1 Autor** (Adulto 13: “*Não 100% desenvolvido por mim, sou mesmo a autora, tem mesmo a ver comigo, é mesmo uma*

autobiografia real.”), enfatizando o seu papel ativo não só no respeito ao conteúdo e à forma, mas também aos mecanismos que presidiram à construção do PRA, do que resulta vinculação face àquele.

No que respeita à subcategoria **3.1.1.1 Conteúdo**, fica patente a seleção pessoal dos adultos (Adulto 7: “...acho de facto que aquilo que está lá foi o que eu quis que estivesse lá, Adulto 6: “... eu considero-me o autor em todos os aspetos, foi feito por mim do início ao fim, mesmo na escolha das fotos, ..., disseram que havia capítulos mas que se houvesse outros capítulos que quiséssemos abordar, que podíamos, foi-nos dada abertura para falarmos do que quiséssemos...”.

Ainda no que respeita ao conteúdo importa salientar a preocupação de alguns adultos em fornecerem um enquadramento genealógico e do contexto sociocultural para se definirem a si próprios – Adulto 2: “Eu não comecei na minha infância, comecei antes, por contar a vida que os meus pais tinham, ... para se ter uma noção de como era há 44 anos,... por exemplo eu nasci em casa.”.; Adulto 5: “...mas tentei fazer esse fio condutor, agarrando no antes em que eu não existia e depois que eu nasci, contar as coisas que foram acontecendo .” A este nível torna-se curioso constatar que “...essa dimensão genealógica não revela só uma vertente intimista do que se vivia no interior da família, mas transporta-nos até problemas sociais e políticos de diferentes épocas.”(DGFV, 2002 p. 6).

Quanto à subcategoria **3.1.1.2 Forma**, os adultos ressaltam a liberdade no que respeita à forma de estruturar e de apresentar o PRA (Adulto 5: “Tínhamos liberdade, ninguém nos impôs o capítulo a, b ou c, nós estruturamos como acharíamos que seria o normal.”; Adulto 7: “Eu estava a contar a história da minha vida , seria interessante por capítulos,...” Adulto 13: “1º , por ordem cronológica porque além de se orientar é como eu digo, é como nos filmes, com início, meio e fim...”;

Na subcategoria **3.1.1.3 Mecanismos de construção do PRA**, é enfatizado pelos adultos a salvaguarda pelos estilos pessoais no processo de construção do PRA (Adulto 7: “... porque os formadores e a técnica de RVCC orientavam-nos não nos diziam «tem que fazer assim», porque cada pessoa tem o seu estilo e eles ajudavam a construir o portefólio, mas não nos condicionava... eu não me achei condicionada.”; Adulto 5: “Sempre trabalhei no portefólio, nunca fiz documentos à parte, ... “.

Adultos há que perante a complexidade inerente à construção do PRA de imediato se identificam como **Coautores (subcategoria 3.1.2)**, reconhecendo desta forma a mais valia que foi a orientação por parte da equipa técnico-pedagógica (técnica e formadores). (Adulto 5: “... *considero-me, mas com a orientação e ajuda de profissionais, portanto se calhar no fundo não podemos chamar o autor;*”

Adulto 1: “*Se eu disser que eu cheguei e que aquilo é tudo meu, estaria a mentir... porque os formadores vão-nos conhecendo um bocadinho mais e se calhar através daí vão eles próprios vão dizendo «se calhar isto para si é capaz de ser interessante... explore mais isto... explore mais aquilo»...*”

Fica também patente, num sentido mais amplo a coautoria no que respeita à grelha de leitura da realidade, neste caso o referencial de competências-chave de nível secundário, (Adulto 8: “...*temos que falar da nossa historia, mas depende do referencial, saberem quais são os nossos conhecimentos, mas condiciona sempre, porque fazer algo sem nos dizerem, ou ter um certos tópicos para seguir é completamente diferente.*”

Efetivamente a coautoria torna-se mais inteligível, caso se salvasse a natureza contextual e temporal da narrativa, tal como foi referido por Gonçalves (2000).

Relativamente à **categoria 3.2 conceptualização do PRA** (ou seja relativamente à forma como o PRA é perspectivado no contexto da sua autoria), emergem as subcategorias **3.2.1 Fim** (que se refere ao objetivo a alcançar com o PRA e aos propósitos que presidiram à sua criação) e **3.2.2 Meio**, (que diz respeito às potencialidades que se encerram no instrumento que é o PRA).

Na subcategoria **3.2.1 Fim** os adultos estabelecem uma relação direta entre a execução do PRA e o cumprimento de objetivos no intuito da sua certificação (Adulto 3: “...*foi simplesmente completar para chegar a um objetivo, ou desenvolvida para chegar a um objetivo,...*”;

Adulto 5: “*Claro a partir do momento em que tivemos o referencial, as coisas “mudaram”, porque até aqui foi descrever mais solto quem eu sou , o que é que eu faço, o que é que eu fiz, a partir dali tínhamos objetivos a cumprir e portanto iríamos construir o que estávamos a construir, mas com uma maneira de trabalhar diferente*”.

Entretanto a partir dos testemunhos dos adultos foi também possível verificar que associado ao conceito de autoria emerge o sentimento de pertença demonstrando os

adultos vinculação (pelo que dizem e pela forma como se expressam) perante aquele que acaba por se configurar um **instrumento de afirmação do Self, categoria 3.2.2.1** (Adulto 8: “...aliás escrevi no meu PRA, foi uma viagem muito linda que eu fiz!!! Não vou pelo 12º ano, mesmo porque acho que com a minha idade, com 50 anos acho que será difícil arranjar trabalho e não será por ter o 12º ano que vou arranjar.”

O PRA acaba também por desempenhar um importante papel no contexto da comunicação com o outro, ou seja, como forma de se dar a conhecer ao outro, nomeadamente descendentes, sendo tomado como um legado, **Categoria 3.2.2.2. Comunicação com o outro**, (Adulto 13: “...foi muito bom... e agora está escrito e em formato eletrónico, um dia o meu filho pode ver.”; Adulto 6: “Sim numa tipografia, mandei fazer 10 exemplares pronto um dia o meu filho quando for grande pode levar aquilo se quiser, para mim foi um orgulho; Adulto 7: “Não fiz nada, está guardado, mas um dia o meu filho pode ficar a saber muitas coisas acerca de mim...”).

No concernente à questão de investigação “**Será que o adulto se considera autor do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens?**”, fará todo o sentido adotar as grelhas de leitura sincrónica e diacrónica. Sobrepõe-se de uma forma muito clara a noção de autoria, não descurando contudo os adultos que o PRA foi construído num determinado momento e num determinado contexto, para cumprir um determinado objetivo, mediante a orientação de uma equipa, cujo papel se afigurou relevante. Importa pois integrar na presente análise aqueles que são os elementos definidores da narrativa tal como foram definidos por Gonçalves (2000).

Mas o conceito de autoria deverá ser alargado e perspectivado de uma forma mais ampla na medida em que o PRA relativamente ao qual os adultos evidenciam uma clara vinculação, viabiliza a afirmação de si próprio e a comunicação intergeracional, sendo tomado como um legado. Efetivamente “O acompanhamento do processo de elaboração do dossier é fundamental, a intersubjetividade aí posta em jogo torna-se condição de identificação de competências e de empowerment do sujeito.” (DGFV, 2002, p 8). De salientar ainda que o reforço do autoconhecimento e da autoestima dos adultos tem sido associada à realização de processos de RVCC. (Carneiro, 2010).

Tabela 7

Categorias e sub-categorias na questão de investigação: “Que significados constroem os adultos quanto aos mecanismos de operacionalização do processo de RVCC-NS?”

Categorias		Subcategorias
4. Significados dos indivíduos quanto aos mecanismos de operacionalização do processo de RVCC-NS	4.1 Ausência de limitações	4.1.1 Essência do processo, sua operacionalização e implementação
		4.1.2 Abertura do referencial
		4.1.3 Equipa
		4.1.4 Grupo
		4.1.5 Perfil do adulto
	4.2 Presença de limitações	4.2.1 Perfil do adulto
		4.2.2 Descodificação do referencial
	4.3 Fragilidades do processo	4.2.3 Operacionalização e implementação do processo
		4.3.1 Oportunismo
		4.3.2 Facilitismo/não conformidade no funcionamento dos CNO
	4.4 Sugestões	4.3.3 Desconfiança social

Em face da questão de investigação “Que significados constroem os adultos quanto aos mecanismos de operacionalização do processo de RVCC-NS?”, procedeu-se à criação da **categoria 4. Significados dos indivíduos quanto aos mecanismos de operacionalização do processo de RVCC-NS** (que diz respeito à forma como os adultos perspetivam o processo de RVCC-NS no que concerne à forma como este é desenvolvido), sendo que a partir do discurso dos adultos emergiram as subcategorias **4.1 Ausência de Limitações** (retrata a perspetiva dos adultos de acordo com a qual não se associam limitações aos mecanismos de operacionalização do processo de RVCC-NS), **4.2 Referência a limitações** (retrata a perspetiva dos adultos de acordo com a qual se associam limitações aos mecanismos de operacionalização do processo de RVCC-NS), **4.3 Fragilidades do processo** (retrata a perspetiva dos adultos de acordo com a qual é possível reconhecer fragilidades associadas aos mecanismos de

operacionalização do processo de RVCC-NS) e **4.4 Sugestões** (em que os adultos identificam algumas linhas orientadoras de intervenção no contexto da problemática em análise). Através do Anexo 8 poderão ser consultados outros relatos os adultos, para além dos que aqui se apresentam nas diferentes subcategorias.

Na subcategoria **4.1 Ausência de limitações** emergem categorias que vêm fundamentar aquela tomada de posição, nomeadamente **4.1.1 Essência do processo e sua operacionalização**, **4.1.2 Abertura do referencial**; **4.1.3 Equipa**, **4.1.4 Grupo** e **4.1.5 Perfil do adulto**.

Relativamente à **4.1.1 Essência do processo e sua operacionalização**, os adultos não associam dificuldades à realização do processo, relativamente ao qual realizam um contraponto com o ensino regular, ressaltando a identificação daquele face à experiência de vida, pelo que a construção do portefólio consiste em pôr em prática conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Adulto 7: *“Na escola damos muita matéria, muita teoria, mas depois na prática... (...) prática praticamente não há ... aqui pratica-se porque ao elaborarmos o nosso portefólio estamos a pôr em prática os nossos conhecimentos que fomos adquirindo na nossa vida”*; Adulto 1: *“o RVCC é podermos explicar toda a nossa vivência e experiência de vida (...), onde vamos buscar algo que nos dá determinada competência, no RVCC não é 2+2 são 4...”*. Cumpre salientar que a ênfase colocada pelos adultos na experiência de vida, permite uma clara aproximação aos pressupostos Andragogia (Imagínario & Castro, 2011).

É destacada a flexibilidade do processo na forma como é organizado permitindo que os adultos façam o investimento que pretendam no processo e que o realizem ao seu próprio ritmo. Adulto 7: *“Inicialmente quando comecei em 2009, não reagi muito bem, porque não estava na altura certa de fazer. (...) achei que aquilo era muito complicado depois deixei aquilo estar em banho Maria e aí quando regresssei já não achei nada complicado e já consegui fazer as coisas na boa.”* Adulto 1: *“Superflexível...”*; Adulto 6: *“... uns tinham um trabalho mais adiantado e outros mais atrasado e dificilmente iam conseguir ...”*; Adulto 8: *“Não tinha disponibilidade, não, não tinha,... (...) ... Preferi fazer só dois e fazer bem, do que escolher quatro e não e escrever corretamente sobre os quatro.”*

Os adultos elogiam a forma como o processo foi concebido e está estruturado, bem

como a forma como ele é operacionalizado no terreno, destacando a este nível a gradatividade e a integração das diferentes etapas (realização da autobiografia, autoavaliação em relação ao referencial, construção do PRA), a existência de sessões individuais e coletivas, a periodicidade das sessões (que salvaguardando a inexistência de longos períodos de ausência, favoreceu a motivação dos adultos pela possibilidade de esclarecimento de dúvidas) a existência de um período de reconhecimento e outro de formação complementar, num contexto de proximidade e como forma de tornar a avaliação motivadora uma vez que são consolidadas competências e delineados trajetos de formação. Adulto 3: – *“...muito positivo não ter longos períodos de ausência, foi positivo porque acabamos por acabar uma etapa e começar outra e outra e outra, interligando tudo... Eu acho que está muito bem, o facto de fazermos a autobiografia em 1º lugar é fundamental (...) o que aconteceu foi completar a história inicial...*

Os adultos ressaltam ainda que ao longo do processo foi realizado um balanço de competências, com o concomitante reforço, sendo a certificação e a obtenção de créditos uma consequência natural do processo e não uma meta a alcançar. Adulto 12: *“Não, fiz porque eu sabia que tinha que fazer, não foi para tirar créditos daqui ou créditos dali... eu sabia que tinha que ter um mínimo de créditos em cada área (...)Mas não fiz a contar com isso ... fui desenvolvendo (...)De acordo com a minha vida... depois com os formadores é que me fui apercebendo....* Adulto 5: *“Sinceramente eu fiz o que tinha que fazer, agora os créditos.... “*

Os adultos reportam-se ainda ao rigor e exigência no contexto do processo, que perspetivam de uma forma positiva e como garante da credibilidade do processo. Adulto 4: *“...mesmo os nossos formadores exigiram que comprovássemos”*. Adulto 5: *“...não poderia ser fácilimo, chegar aqui e escrever 2 páginas e ter o 12º ano, eu isso não iria concordar sequer, portanto acho que tem que ser um bocadinho difícil, obriga-nos a empenharmo-nos e a dedicarmo-nos”*; Adulto 7: *“Acho que é bom as pessoas serem testadas, se não fomos testados não sabemos se sabermos as coisas”*;

Adulto 8: *“... vi um nível de exigência elevado, não vi facilidades, facilitismos, (...) ...e acho que é muito fácil de chegar à conclusão se a pessoa que está à nossa frente foi ela ou não que fez o trabalho. (...) acho que quando têm um bom profissional pela frente, esse bom profissional consegue ver, detetar quem fez, quem não fez e claro que há os bons técnicos que não validam na totalidade a pessoa e os maus validam, é evidente. (...) Que o processo é*

credível é, o que é preciso é ter técnicos e formadores à altura, isso não tenha a menor dúvida.”

Na subcategoria **4.1.2 Abertura do referencial**, os adultos não associaram dificuldades em fazer face ao referencial, tendo argumentado a abertura e a plasticidade do mesmo, mediante a diversidade de temas no confronto dos núcleos geradores em cada área de competência-chave, com os domínios de referência para a ação, enfatizando também a sua integração, que contribuiu sobremaneira para realçar o carácter multifacetado da história de vida dos adultos. Adulto 13: *“O referencial era muito complicado, muito complicado mesmo, no início achei que era «um bicho de 7 cabeças», mas depois de ser decodificado, conseguia-se adaptar às situações da nossa vida,...(...) tentei adaptar o referencial à história da minha vida tentei para cada uma delas arranjar uma situação da minha vida em que encaixasse(...)... não era tão complicado como parecia, foi só o 1º contacto com o referencial que foi assustador, de resto não tive dificuldade nenhuma.(...) (Continua no anexo 8).*

Ainda no contexto da abertura do referencial e em articulação com a forma como o processo se encontra estruturado, os adultos enfatizam o facto de desde sempre terem sido orientados para o desenvolvimento da sua história de vida. Adulto 13: *“Não, eu tinha uma autobiografia bastante grande e que me abriu um leque enorme de espaços para lá encaixar os referenciais.*

Na subcategoria **4.1.3 Equipa**, os adultos equacionam a equipa como um recurso basilar enfatizando a competência, a empatia e o valor da relação estabelecida no balanço de competências..Adulto 7: *“Conseguí ... porque os formadores e a técnica de RVCC orientavam-nos, não nos diziam tem que fazer assim, porque cada pessoa tem o seu estilo e eles ajudavam a construir o portefólio, mas não nos condicionavam”.*

Na subcategoria **4.1.4 Grupo**, os adultos enfatizam a mais valia daquele enquanto recurso de aprendizagem, mediante a troca de experiências.

Adulto 3: *“Todos tínhamos histórias diferentes. (...) Cada história dava uma ideia para a nossa própria história, de como integrar algo que se tivesse passado na nossa vida, na nossa autobiografia, perante os assuntos que tínhamos que falar ... as histórias de uns e de outros ajudaram a que conseguíssemos completar a nossa. (...) Sim, acabaram por aclarar, não é, eventuais dúvidas, a clarificar”.*

Adulto 4: *“Os colegas foram pessoas muito simpáticas e muito predispostas a ajudar e a interagir...”*

Na subcategoria **4.1.5 perfil do adulto** foi ressaltado não só o valor das competências desenvolvidas no decurso da trajetória de vida, da autonomia, da disponibilidade e do empenho face ao processo, mas também o controlo emocional no contexto de fazer face à tarefa complexa que é construir um PRA. Adulto 1: *“A nós vão-nos dando algumas dicas, porque as ideias podem ser dadas, mas se eu não tiver na minha vida nada que se enquadra é difícil de ir ao encontro desses objetivos.”*

No que concerne à subcategoria **4.2 presença de limitações** surgem de imediato alusões ao **perfil dos adultos (subcategoria 4.2.1)** que integram os processos de RVCC, no que respeita a várias dimensões, nomeadamente dificuldades ao nível das competências para fazer face a este processo

(Adulto 8: *“eu tenho esta noção de que quem fez o 9º ano através do RVCC tem mais dificuldades em fazer o 12º,... (...) eu notei logo que não tinham bases e que ia ser difícil. (...) ...agora com pessoas com 9º anos e não com tanta formação como a que eu tenho... eu vi colegas do meu grupo e sabia que iria ser bastante difícil ultrapassar e fazer este 12º ano. (...) ...tenho a certeza absoluta que havia muitas pessoas, 50% da sala que talvez não fosse na totalidade validado.”*).

Os adultos referem ainda expectativas irreais por parte de muitos candidatos ao processo de RVCC, no que respeita ao grau de exigência, ao trabalho a desenvolver e à disponibilidade de tempo requerida para o processo, conducentes na maior parte das vezes a uma postura passiva e não proativa, fator crítico de sucesso nestes processos e que acabam por condicionar o trabalho da equipa e do grupo, nomeadamente o clima do grupo.

Adulto 11: *“Quando eu acabei muitas pessoas disseram que eu era um sortudo. (...) as pessoas não têm noção e eu já disse... mais ninguém acabou porque não se dedicaram. ... Acharam que chegavam sentavam-se numa cadeira e faziam 3 palavras cruzadas e não é assim...(.)... perspectivas de facilitismo, o que não era o caso.”;*

Adulto 13: *“Para a maioria dos colegas, acho que foi a descodificação, poucos apanharam à 1ª, a maior parte não tomou apontamentos nenhuns, eu fui a única que tomei apontamentos (...) enquanto eles estavam muito sossegados a olhar para a formadora a falar, eu estava a escrever porque eu escrevo e ouço com os ouvidos, não preciso estar a olhar porque estamos a*

interiorizar e a tirar os meus apontamentos é muito mais fácil (...)
(continua em anexo).

Alguns adultos referem ainda algumas dificuldades na forma de abordar a tarefa que é a construção de um portefólio; Adulto 1: “...*dificuldades, mas isso devido ao facto de ter deixado a escola há algum tempo...*”

Foram ainda destacadas limitações nomeadamente as **dificuldades na descodificação do referencial de competências-chave (subcategoria 4.2.2)**, circunstância que conduz ao abandono dos processos, à suspensão dos mesmos, ou até à não validação de competências (uma vez que as possuem competências que acabam por não demonstrar)

(Adulto 13: “...*eu acho que grande parte das pessoas tiveram grande dificuldade, inclusive houve colegas que desistiram, dos que não desistiram existem ainda pessoas que têm o processo a meio e tiveram bastante dificuldade e acho que nem toda a gente apanhou muito facilmente o referencial, há um ou um ou outro colega mais ou menos como eu, teve bastante facilidade, mas a maior parte deles, não.*”

No concernente a limitações associadas aos **mecanismos de operacionalização e implementação do processo (subcategoria 4.2.3)**, foi referenciado por uma adulta a valorização do sistema de créditos, o que no limite poderia condicionar a redação da história de vida, equacionando-a como um fim para alcançar o objetivo da certificação: Adulto 4: “...*quando me foi proposto trabalhar 50%, fiquei muito chateada (...)... disseram que era um processo de 88 créditos, mas que poderiam trabalhar apenas 44. ... um formador...(...) ...isso não se diz a ninguém... eu fiquei muito zangada.. não sei se gostaram ou se não gostaram, mas eu tinha que dizer.... dos 88, eu tinha 76 ...*”

Foi ainda possível inferir, a partir dos relatos dos diferentes adultos que a dimensão da estruturação do processo, nomeadamente no que respeita ao atingimento de determinados objetivos num determinado período de tempo poderá condicionar a construção do PRA.

Adulto 1: “*Porque temos a tendência a colocar só aquelas situações que nos marcaram ao longo da vida. (...)...há sempre algo que ficou por fazer ou por dizer ... é engraçado que eu às vezes tenho essa noção ... agora é fácil... o que é que eu poderia ter falado que eu não falei... lá está, poderia ter falado um bocadinho mais na experiência de trabalho no hotel*”.

Os adultos referiram também dificuldades na conciliação da realização do processo com o exercício dos outros papéis sociais.

Adulto 13: *“...tive muitas noites em que dormi muito pouco e porque quis cumprir os prazos e quis ser validada na altura certa pronto foi mesmo muito trabalhoso, para quem está a trabalhar é mesmo muito complicado (...)... a minha dificuldade foi gerir o tempo de fazer o RVCC com o meu trabalho e com a minha vida familiar... foi a única dificuldade que eu tive. Ao nível do processo eu não tive dificuldade, ... não vou dizer que tive, porque não tive mesmo.”*

No que se refere à forma como o processo se encontra organizado, se há adultos que referem como mais valia o facto de terem tido mais do que uma sessão de balanço semanal, outros há que revelaram dificuldade em integrar a informação que foi transmitida nas diferentes áreas de competência-chave. Adulto 12: *“Não é pouco tempo, o que eu achei foi se calhar haver um maior espaçamento entre a abordagem aos vários referencias...”*

No tocante à subcategoria **4.3 Fragilidades do processo** é possível identificar três ideias nucleares: **4.3.1 Oportunismo** (que toma como agente o adulto que pretende alcançar um determinado nível de certificação, de forma nem sempre legítima, almejando níveis ainda mais elevados de certificação escolar), **4.3.2 Facilitismo/não conformidade no funcionamento dos CNO** (que retrata do ponto de vista institucional o não cumprimentos dos requisitos subjacentes ao processo) e **4.3.3 a Desconfiança social** (que diz respeito ao questionamento e à realização de juízos de valor essencialmente negativos nos domínios institucional e macro-estrutural face ao processo de RVCC).

No contexto do **4.3.1 Oportunismo** se num primeiro momento os adultos se reportam a alguns receios (Adulto 4: *“... eu fico com a sensação que como quer ficar com o 12º ano, pode haver pessoas que mentem...”*), de imediato enfatizam a supremacia da autonomia, da experiência de vida e das competências adquiridas no decurso da mesma face à obtenção do diploma

(Adulto 2: *“... o que eu digo, é que essa pessoa que concluiu o 12º ano através de alguém que lhe fez o portefólio é uma pessoa que por muito que queira entrar para a faculdade, não entra e mesmo que entrasse, nem uma disciplina ou duas fazia, porque não tem capacidade para isso, tanto não tem que lhe*

fizeram o processo ... às vezes não é o facto de se ser ignorante é uma questão de ser autónomo “).

Relativamente à **subcategoria 4.3.2 Facilitismo/não conformidade no funcionamento dos CNO** assumem particular relevo os testemunhos dos adultos relativos a relatos de situações ocorridas nas suas redes de relações

(Adulto 2: “Há instituições que têm pessoas próprias... eu não sei se é do conhecimento dos coordenadores máximos, mas que no fundo há pessoas lá dentro que fazem os portefólios praticamente às pessoas que vão tentar tirar...(...) as pessoas sentam-se, dão tópicos e depois há pessoas que fazem o processo por si , ... não sei se é um dinheirinho extra...”).

A **subcategoria 4.3.3 Desconfiança social** surge assim de acordo com os relatos dos adultos, como uma consequência inevitável de duas variáveis principais: o desconhecimento do processo e má imagem criada na opinião pública em função de inconformidades ao nível do funcionamento de alguns CNO

(Adulto 13: “... a maior parte das pessoas não tem conhecimento do que é o processo e depois temos estes maus exemplos, é isto que dá um bocado de má imagem ao processo, porque quando se fala do processo, muitas pessoas acham que é uma brincadeira em três tempos e que se adquire o papel na mão com uma facilidade tremenda e pelo menos neste Centro não é assim...”).

Os adultos reportam-se também ao impacto da desconfiança social no mercado de trabalho, antevendo desta forma algumas dificuldades na sua integração profissional

(Adulto 12: “...também não sei qual será a reação da entidade empregadora porque eu já ouvi um zumzum de que eles não dão valor a este 12º ano tirado através do processo das Novas Oportunidades, não sei se é assim, se não é... ainda não fui confrontado com essa situação, mas já fui alertado para isso. (...) Isto depende do que os nossos políticos transmitirem cá para fora, porque se forem eles a transmitirem uma imagem negativa, cá para fora, lógico que nós que tiramos vamos ter uma imagem negativa perante as entidades empregadoras, agora se eles derem uma imagem positiva do processo e se derem credibilidade a este processo, penso que tem pés para andar.)

Entretanto, também no contexto da desconfiança surge a convicção por parte dos adultos de que este processo possa conduzir a algum mal estar social ao ter revolucionado o acesso à certificação

(Adulto 9: “... fala-se muito deste processo, mas as pessoas que falam de forma depreciativa nunca cá estiveram ... “ (...) Não, o que eu tenho notado é que há um pouco de «inveja» e eu até percebo, porque as pessoas durante muitos anos

estudaram para chegar ao 12º ano e agora vêm alguém que vai para o RVCC e que em poucos meses consegue tirar o 12º ano, acho que é mais nesse aspeto...”).

No capítulo das **sugestões** aos decisores políticos os adultos recomendam prudência e moderação no discurso (Adulto 4: “*Não tocar muito no assunto, não deitar a baixo o que não sabem, pelo menos não dizer mal do que não se sabe.... dizem mal do que está bem e do que está mal. (...) Recomendava que eles ouvissem mais as pessoas do povo, as pessoas que vivem as situações,...*”), aliado à necessidade de se implementarem mecanismos de fiscalização face ao funcionamento dos centros (Adulto 13: “*Eu acho que deviam continuar com o RVCC, mas acho que devia ser mais fiscalizado, visionado, para ver se as coisas estão a funcionar como o processo inicial seria, como está a funcionar neste centro...*”), circunstância que se encontra intimamente ligada à consciência profissional dos agentes que exercem funções no contexto dos CNO (Adulto 7: “*... acho que devem continuar a exigir se e ser cada vez mais exigentes porque por vezes há um ou outro formador que não é tão exigente e isso não é bom...*”).

No tocante à questão de investigação “**Que significados constroem os adultos quanto aos mecanismos de operacionalização do processo de RVCC-NS?**”, facilmente se constata uma abordagem multidimensional face a esta realidade, mediante a integração dos conceitos de limitação e de fragilidade.

A ausência de limitações radica essencialmente da própria essência do processo que pretende reconhecer, validar e certificar o património experiencial dos adultos salvaguardando os princípios orientadores da abertura e flexibilidade, basilares no contexto do funcionamento dos Centros Novas Oportunidades. Descortinam-se sentimentos ambivalentes face a um referencial de competências-chave que justamente pela sua complexidade salvaguarda a devida abertura, plasticidade e integração. É relevado o valor da equipa no contexto do processo de RVCC pelo seu papel de orientação e de apoio, da utilização que faz do instrumento de desocultação de competências que é o referencial de competências-chave de nível secundário e pela exigência e rigor que imprime a este processo.

As limitações por seu turno emergem associadas ao desajustamento do público face à intervenção de orientação, no que respeita ao perfil e expectativas e a cenários de não conformidade observados pelos adultos através das suas redes no espaço social no

âmbito deste dispositivo, que acabam por condicionar sobremaneira a credibilidade e o reconhecimento social deste processo.

Face ao exposto e no sentido de melhor apreender as significações dos adultos, refletir sobre o papel da díade confiança Vs desconfiança nas sociedades atuais, procurando descortinar os mecanismos da sua construção assume particular relevo. Se no indivíduo a tarefa de construção da confiança tem reminiscências ao processo de socialização, será pois relevante indagar os mecanismos da sua emergência e consolidação no contexto social.

Se é indubitável o clima de incerteza vivenciado nas sociedades globalizadas, as asserções de Morris (1996 citado por Dias & Coimbra, 2010), de acordo com o qual as políticas de incerteza podem conduzir à desconfiança e que por seu turno a confiança seja promotora de segurança, assumem particular relevância no sentido de melhor compreender alguns fenómenos emergentes tais como o alastramento da incerteza, a individualização, a competição extrema, o deficit comunitário (Peyrefitte, 2000 citado por Dias, & Coimbra, 2010), o declínio nos processos de construção social de confiança, mediante a diminuição da confiança nos outros, o decréscimo na partilha de valores comuns, o aumento da competitividade (Tonnies, 1947 citado por Dias, & Coimbra, 2010), conducentes à emergência de formas atípicas e por vezes explosivas de agressividade e de vigilância mútua (Peyrefitte, 2000 citado por Dias, & Coimbra, 2010). É justamente neste sentido que o risco emerge de forma endémica nas sociedades contemporâneas (Guidens, 1992 citado por Dias & Coimbra, 2010) que Beck (1992 citado por Dias, & Coimbra, 2010) justamente apelida de sociedades de risco.

O que tem sido possível perscrutar a partir do discurso dos adultos é que não parece existir um consenso face à perceção de confiança do RVCC, o que por seu turno vem condicionar a imagem do RVCC na sociedade em geral.

É justamente neste sentido que a tarefa de obter respostas quanto ao rigor e credibilidade do dispositivo de RVCC, mediante a realização e publicação de estudos assume particular relevo no sentido de se dissipar o potencial clima de desconfiança existente. (Dias & Coimbra, 2010). Esta situação iria por certo (re)colocar na 1ª linha de ordem dimensões subjacentes àquele que eu qualifico como um debate inadiável e que diz respeito à observância de dimensões deontológicas na prática profissional. Assim,

“Se a educação é livre e democrática para o desenvolvimento pessoal e social, jamais se deixará aprisionar por esquemas reducionistas de subordinação e adaptação aos imperativos da modernização económica, da competitividade e da empregabilidade (Canário, 2008, p.71).

Conclui-se portanto face à necessidade de a tomada de decisão política face ao RVCC ser acompanhada pela mobilização da sociedade portuguesa, nomeadamente de todos os atores sociais significativos, em ordem a potenciar este e outros projetos que gravitam em torno da Educação e Formação de adultos.

O segundo objetivo definido para a presente investigação consiste em perceber se a reflexividade subjacente ao processo de RVCC-NS contribui para que o adulto reconstrua a sua narrativa e se facilita a sua projeção no futuro e a emergência de projetos de vida, sendo que a partir dele emergiram 5 questões de investigação, de acordo com o que se encontra representado na tabela 4.

Tabela 8

Questões de investigação integradas no objetivo geral 2 e categorias emergentes

Questões de investigação	Categorias
• Será que o processo de RVCC-NS permite ao candidato a (re)construção de uma nova identidade e de uma nova imagem de si no mundo?	5. Impacto no processo na (re)construção da identidade
• Será que a reflexividade subjacente ao processo de RVCC-NS promove a (re)construção das narrativas por parte dos adultos?	6. Impacto da componente reflexiva no processo de (re)construção das narrativas
• Será que o processo de RVCC-NS contribui para a introdução de mudanças na vida dos adultos?	7. Contributo do RVCC para a introdução de mudanças na vida dos adultos
• Quais são os projetos de futuro dos adultos?	8. Projetos de futuro
• Qual o balanço que os adultos realizam do processo de RVCC-NS?	9. Referências ao processo entretanto concluído

Tabela 9

Categorias e subcategorias na questão de investigação “Será que o processo de RVCC-NS permite ao candidato a (re)construção de uma nova identidade e de uma nova imagem de si no mundo?”

Categorias	Subcategorias
5. Impacto no processo na (re)construção da identidade	5.1 Ausência
	5.2 Presença

Relativamente à questão de investigação “Será que o processo de RVCC-NS permite ao candidato a (re)construção de uma nova identidade e de uma nova imagem de si no mundo?” emerge a categoria **5 Impacto do processo na (re)construção da identidade** (que procura indagar se o processo de RVCC contribuiu ou não para a introdução de mudanças, nomeadamente nos estilos de funcionamento e de relacionamento dos indivíduos consigo próprios, com os outros e com o mundo, que se subdivide nas categorias **5.1 Ausência** (diz respeito à inexistência de mudanças estruturais no funcionamento dos indivíduos e no seu relacionamento consigo próprios e com os outros) e **5.2 Presença** (retrata a presença de mudanças no relacionamento dos indivíduos consigo próprios e com os outros). Através do Anexo 9 poderão ser consultados outros relatos, para além dos que aqui se apresentam nas diferentes subcategorias.

Na Subcategoria **5.1 Ausência** os adultos referem: Adulto 11: “*Em mim não mudou nada, no meu modo de ser...*”; Adulto 1: “*...a autoestima eu já a tinha anteriormente, sem dúvida...*”; Adulto 12: “*Acho que não mudou nada, mudar a minha maneira de ser não mudou, pode é ter alertado para certas situações, pode ter contribuído para dar mais valor a situações do dia a dia*”.

Na subcategoria **5.2 Presença** emerge desde logo junto dos adultos o contributo do RVCC, na resolução de conflitos nomeadamente intrapessoais e na definição de si próprio, pelo reforço do autoconhecimento, da autoestima e da autoconfiança, tornado assim os adultos mais aptos para enfrentar o mundo e para se projetarem no futuro, o que se repercute em atitudes e comportamentos

(Adulto 9: “... e muitas feridas curadas também e vejo que tenho muitos mais conhecimentos... aí sinto-me ... a minha auto estima está no alto e tenho quem me entusiasme a ir para a faculdade... (...) Mudou , mudou ... tudo..... já não sou mais uma jovem que ficou pelo caminho, mas sou uma pessoa que está e que se sente realizada. (...)... estamos a contar a nossa vida e nem sempre ela é a mais bonita e a mais risonha, mas foi muito bom porque como diz o povo, quando desabafamos, o mal espantamos,... foi, foi muito bom!”);

Adulto 1: “*Muda sempre... a aprendizagem muda uma pessoa, uma pessoa com o processo aprende coisas novas...(...)...uma pessoa fica com aquela ideia, pelo menos eu fiquei com essa ideia que parece que temos sempre capacidade para fazer mais...*”).

Cumprе salientar que de acordo com estudos sobre o impacto do RVCC, as principais mudanças percebidas pelos adultos se situam nos domínios do autoconhecimento, da autoestima e da autovalorização (DGFV, 2004: citado por Gomes, Coimbra, & Menezes, 2009; Carneiro, 2010).

Em face do que tem vindo a ser dito, não se torna pois difícil compreender que a resposta à questão de investigação “**Será que o processo de RVCC-NS permite ao candidato a (re)construção de uma nova identidade e de uma nova imagem de si no mundo?**” integre desde já a variável perfil do adulto à entrada do processo, nomeadamente no que respeita a dimensões estruturais (processo de construção identitária e estruturação da personalidade) como conjunturais, tais como a vivência de situações adversas, nomeadamente a vulnerabilidade causada por determinadas situações (nomeadamente o desemprego, ou o luto) que acabam por agudizar o impacto do processo de RVCC. Independentemente do nível de impacto o RVCC é configurado como um momento de reflexão e de capacitação pessoal, sentindo-se os adultos mais equipados para fazer face ao futuro. É justamente neste sentido que se torna pertinente referir que

“...essa narrativa de vida é pois uma construção complexa, supõe uma construção de sentidos, experienciados espaço-temporalmente. Esse processo mobiliza uma unificação de pedaços, de fragmentos, que de um outro modo, ficavam soltos, desgarrados e que, juntos edificam uma “obra”, vão dando forma a uma identidade singular, única, irrepetível.” (DGFV, 2002, p. 5).

Tabela 10

Categorias e sub-categorias na questão de investigação “Será que a reflexividade subjacente ao processo de RVCC-NS promove a (re)construção das narrativas por parte dos adultos?”

Categorias	Subcategorias
6. Impacto da componente reflexiva no processo de (re)construção das narrativas	6.1 Ausência 6.2 Presença

Na presença da questão de investigação “Será que a reflexividade subjacente ao processo de RVCC-NS promove a (re)construção das narrativas por parte dos adultos?”, procedeu-se à criação da categoria **6. Impacto da componente reflexiva no processo de (re)construção das narrativas** (que procura aferir se a reflexividade inerente aos processos de RVCC conduziu ou não à (re)construção das narrativas dos adultos), que se subdivide nas categorias **6.1 Ausência** (quando não se verifica a (re)construção da narrativa por parte dos adultos) e **6.2 Presença** (quando os adultos se reportam à (re)construção da narrativa). Através do Anexo 10 poderão ser consultados outros relatos dos adultos, para além dos que aqui se apresentam nas diferentes subcategorias.

Na subcategoria **6.1 Ausência** adultos há que não perspetivam mudanças na forma de perspetivar a sua história de vida em função da reflexividade inerente ao processo Adulto 13: “É igual, vejo a minha vida da mesma maneira”; Adulto 4: “... mas o que eu penso da vida e do futuro não modificou muito... está escrito o que eu penso”.

No contexto da subcategoria **6.2 Presença** os adultos referenciam uma nova grelha de leitura da realidade

Adulto 1: “Não sei... mudou no sentido em que as vi de outra maneira, não é... por exemplo sei lá... a missão que eu tive na Bósnia, sei lá... uma coisa é ter vivido aquele tempo naquela altura, outra coisa é ver agora com a idade que tenho, não é?...obrigou-me a ver as coisas noutra perspetiva, de uma perspetiva diferente, é isso...”;

Adulto 7: “Se calhar alguns aspetos relacionados com alguns problemas de trabalho que eu já tive ... se calhar mudou um pouco.”), mediada pela valorização das

aprendizagens informais e não formais, pela tomada de consciência do latente e pelo reforço de conhecimentos e competências

(Adulto 9: “...até coisas que se passavam na minha vida e que eu não tinha dado conta que existiam...” (...))“... foi fantástico o que eu descobri por causa disso... também o problema do meu filho por causa da hiperatividade ... eu sofri muito com ele na escola primária, na escola secundária e eu depois (...) através das pesquisas que me ajudaram depois a curar as minhas feridas do desanimo da falta de compreensão que exigia dos professores e que eles às vezes não conheciam e isto tudo foi uma vivência que foi enriquecedor, foi fantástico e deu para sarar ...”

Esta nova grelha de leitura por parte dos adultos permitiu estabelecer a relação dialética entre o passado, o presente e o futuro, mediante a introdução do conceito de mudança

(Adulto 3:“Foi uma reflexão da minha vida... eu pude verificar aquilo que eu fiz de bem ou de menos bem... tomei consciência de alguns pontos fundamentais que a partir dali tentei mudar na minha vida... foi uma reflexão de tudo o que se tinha passado comigo. (...)“Num ponto de partida futuro” (...)... eu acabei por conseguir transformar o que era negativo em coisas positivas...”;

Adulto 5: “Vejo de maneira diferente,... vejo de maneira diferente,... vejo que em certas altura há situações que em podíamos ter aprendido, podíamos ter melhorado e podíamos ter uma experiência melhor e não tivemos porque não demos importância e depois de olhar para o referencial a gente pensa...até tive esta situação e não aproveitei muito bem e podíamos ter aproveitado melhor situações que nos passaram o que também é bom porque quando surgirem situações iguais ou parecidas a gente encare de maneira diferente.”).

No confronto com a questão de investigação “**Será que a reflexividade subjacente ao processo de RVCC-NS promove a (re)construção das narrativas por parte dos adultos?**” também aqui deverá ser salvaguardada a especificidade inerente a cada adulto, podendo-se contudo reconhecer a existência de um consenso em torno da emergência de uma nova grelha de leitura da realidade potenciada por uma narrativa com mais valor, não só pela tomada de consciência de dimensões experienciais latentes, mas também de um reforço de competências, conducentes a uma reflexão pessoal e a uma reestruturação pessoal estabelecendo uma relação dialética entre passado, presente e futuro. A este nível importa referir que no contexto dos processos de RVCC“os ganhos do eu” são muito expressivos e que para além do aumento dos níveis de educação dos adultos se verifica uma melhoria efetiva das suas competências-chave (Carneiro, 2010). A narrativa emerge pois de uma forma reestruturada, com novos

elementos e com novas significações para fazer face a uma realidade em contínua mudança, o que era expectável tendo em conta a forma como anteriormente se conceptualizou a perspetiva narrativa.

Tabela 11

Categorias e subcategorias na questão de investigação “Será que o processo de RVCC-NS contribui para a introdução de mudanças na vida dos adultos?”

Categorias		Subcategorias
7. Contributo do RVCC para a introdução de mudanças na vida dos adultos	7.1 Ausência	7.1.1 Contingências pessoais
		7.1.2 Contingências profissionais
		7.1.3 Contingências macro-estruturais
	7.2 Presença	7.2.1 Contexto privado
		7.2.2 Contexto formativo
		7.2.3 Procura de emprego
		7.2.4 Contexto profissional
		7.2.5 Responsabilidade social

Em presença da questão de investigação “Será que o processo de RVCC-NS contribui para a introdução de mudanças na vida dos adultos? Foi constituída a categoria **7 Contributo do RVCC para a introdução de mudanças na vida dos adultos** (que procura indagar o contributo do RVC para a introdução ou não de mudanças na vida dos adultos), a qual, em função dos testemunhos dos adultos, se subdividiu nas categorias **7.1 Ausência de mudanças** (que diz respeito à inexistência de mudanças na vida dos adultos na sequência da realização do processo) e **7.2 Presença de mudanças** (que reporta as mudanças ocorridas na vida dos adultos na sequência da realização do processo). Através do Anexo 11 é possível aceder a outros relatos dos adultos, no contextos das diferentes subcategorias.

No contexto da categoria **7.1 Ausência de mudanças** emergem as subcategorias **7.1.1 Contingências pessoais** (que retrata a ausência de mudanças em função de

circunstâncias do foro privado dos adultos), **7.1.2 Contingências profissionais** (que retrata a ausência de mudanças em função de circunstâncias da vida profissional dos adultos) e **7.1.3 Contingências macro-estruturais** (que retrata a ausência de mudanças na vida dos adultos em função do contexto social em que se encontra inserido).

No capítulo da ausência de mudanças em função de **contingências pessoais**, os adultos reportam-se à variável idade e retratam estados de saúde, vicissitudes e problemas familiares (Adulto 12: “...tenho mais formação académica, não sei se isso me vai ou não ajudar no mercado de trabalho devido à idade que eu tenho e aos problemas de saúde que não são nada fáceis para eu arranjar trabalho.”)

No que concerne à ausência de mudanças em função de **contingências profissionais**, os adultos fundamentam-se na estrutura organizacional das empresas onde laboram (“... eu trabalho aqui há 23 anos.... perspectivas... isso não se aplica”).

No que respeita a **contingências macro-estruturais**, os adultos retratam de uma forma implícita as dificuldades das empresas e os problemas político, económicos e sociais que o país atualmente atravessa. Adulto 12: “... eu gostava muito de voltar para a mediação imobiliária, mas devido à crise, não sei se vou voltar...”

Por seu turno, a **categoria 7.2 Presença de mudanças** retrata mudanças operadas nos diferentes contextos de vida dos adultos, subdividindo-se assim nas subcategorias **7.2.1 Contexto privado, 7.2.2. Contexto formativo, 7.2.3 Procura de emprego, 7.2.4 Contexto profissional, 7.2.5 Responsabilidade social.**

Na subcategoria **7.2.1 Contexto privado** os adultos reconhecem no RVCC o contributo para a introdução de mudanças estruturais naquele contexto (Adulto 3: “Tomar algumas decisões... nomeadamente do divórcio (...) Neste momento estou a reconstruir a minha vida pessoal estou a começar do zero.”).

Os adultos referenciam também o impacto do processo ao nível do exercício dos diferentes papéis sociais, nomeadamente o papel de mãe (Adulto 13: “Sim porque eu fiquei mais informada... porque são coisas que estão a acontecer, a adolescência é verdade e eu não tinha a informação toda...”)

e a influência que o RVCC teve junto da sua família

(Adulto 9: “...na minha vida e na minha família porque eles ficaram muito felizes com a minha decisão...(...)... porque desde que eu tomei a decisão de fazer o RVCC em 2007 a minha nora hoje já é solicitadora, fez a inscrição na faculdade ... isto tudo foi muito um motivo de orgulho porque ela viu ... «o quê a minha sogra com 50 e tal anos a estudar e eu não?» Foi e foi mesmo!”).

Na subcategoria **7.2.2 Contexto formativo** os adultos referem a realização de formações, realçando o valor das habilitações literárias no contexto do acesso a uma determinada formação

(Adulto 1: “Fui fazer no âmbito profissional o curso cinotécnico de tratador de cães, tirei outras formações, mas tem a ver com o meu trabalho ...(...) Não foi diretamente, mas ajudou (...)...Na base de haver uma seleção, a pessoa que estiver mais habilitada é a que está em melhor posição para atingir o objetivo, como é lógico.”).

Na subcategoria **7.2.3 Procura de emprego**, os adultos referenciam uma tentativa de acesso a empregos com funções com um maior nível de complexidade e de responsabilidade, relativamente aos quais a escolaridade se afigura determinante

(Adulto 13: “Muda... a situação que eu falei de procurar um emprego melhor por ter um bocadinho mais de estudos... (...) ...já fui a algumas entrevistas e já enviei os meus curriculuns para situações em que pedem o 12º ano, coisa que antigamente não podia concorrer porque não tinha... já tive algumas entrevistas graças a este diploma.”).

Na subcategoria **7.2.4 Contexto profissional** os adultos referenciam a integração e a progressão no contexto profissional, corroborando desta forma estudos anteriormente realizados (Carneiro, 2010).

Adulto 5: “Quando fiz o processo foi a fase em que eu pela 1º vez fiquei desempregado, a firma onde trabalhava encerrou e fiquei em casa cerca de um ano e dois meses. Durante esse período foi quando aproveitei para fazer o processo de RVCC e mal terminei, passado um mês foi quando consegui arranjar novamente um novo emprego. (...) o que me disseram por ter sido eu o escolhido é que foi por ter feito o RVCC ...”;

Adulto 3: “O meu projeto inicial ou principal era conseguir um emprego e eu não tinha como objetivo um emprego qualquer... estava a lutar por aquilo que eu gostava de fazer... eu já tinha conhecimentos que queria desenvolver ainda mais... acabei por conseguir... trabalho numa empresa têxtil como controladora de produção...”

Torna-se ainda curioso constatar o impacto do processo de RVCC ao nível organizacional, mediante a transferência de competências dos adultos para aquele

contexto mediante a emergência de ideias com valor na resolução de problemas do dia a dia

(Adulto 6: “...adquiri muita informação que não tinha e ao trabalhar certos temas, vamos lembrando e estudando... (...) apresentei um projeto aqui na Associação para alterar essa situação ... já há um ano e meio que as inscrições são on line e acredite que as coisas melhoraram. (...) Sim e agora já tive outra ideia que surgiu na sequência dessa alteração que se deu aqui ... A pessoa inscreve-se e é adicionado em PDF um guia de ingresso com um código de barras e guarda como se fosse um bilhete de cinema e no dia estamos à espera e a pessoa chega e nós com o leitor de códigos de barras... é mais simples, dá outra imagem, neste momento estou a trabalhar nesse projeto e a tentar passar essa mensagem ...”).

É justamente neste sentido que o modelo de empowerment proposto por Zimmermen e colegas que prevê a existência de três níveis de análise do constructo em termos individuais, organizacionais e comunitários (Gomes, Coimbra, & Menezes, 2009), assume particular relevo.

Os adultos referenciaram ainda na subcategoria **7.2.5 Responsabilidade social**, a pertinência do processo para iniciarem e prosseguirem comportamentos cívicos (Adulto 6: “Eu depois de ter feito o processo, não posso ver uma torneira aberta ...são coisas que por vezes passam ao lado...”; Adulto 3: “... mais responsabilidade para continuar a fazer coisas que eu já fazia...”).

No intuito de responder à questão de investigação “*Será que o processo de RVCC-NS contribui para a introdução de mudanças na vida dos adultos?*” importa desde já salvaguardar que a realidade social é bastante mais complexa e não se compadece com uma análise simplista e unidirecional. Efetivamente há variáveis de vária ordem que interferem na introdução de mudanças na vida dos indivíduos, nomeadamente variáveis de cariz privado, profissional e macro-estrutural.

Contudo e independentemente destas variáveis torna-se possível concluir a partir dos relatos dos adultos a existência de mudanças na sua vida privada, nomeadamente no que respeita ao exercício dos seus diferentes papéis sociais. Regista-se também uma incidência particular na concretização de projetos formativos. Efetivamente estes processos conduzem a um “reforço para continuar a estudar” (Carneiro, 2010). Não parece por isso abusivo afirmar o processo de RVCC esteja a contribuir sobremaneira para acicatar a tão almejada aprendizagem ao longo da vida.

Este processo traduziu efetivamente o acesso a novas oportunidades no que respeita à procura de emprego, contribuindo assim para a consolidação de projetos profissionais intimamente ligados à satisfação das necessidades de autorrealização e em alguns casos à resolução do problema de desemprego.

Inequívoco parece ser o reforço de uma responsabilidade social acrescida e de uma cidadania ativa.

Tabela 12

Categorias e subcategorias na questão de investigação: “Quais são os projetos de futuro dos adultos?”

Categorias		Subcategorias
8. Projetos de futuro	8.1 Formativos	
	8.2 Profissionais	8.2.1 Identificação de alvos profissionais
		8.2.2 Integração profissional
		8.2.3 Progressão profissional
	8.3 Outros	8.3.1 Privado
		8.3.2 Institucional/macro-estrutural

No que concerne à questão de investigação “**Quais são os projetos de futuro dos adultos?**”, procedeu-se à criação da **categoria 8. Referência a projetos de futuro**, que visa indagar de que forma é que os adultos se projetam no futuro, no que respeita às diferentes dimensões da sua vida. A partir desta categoria e devidamente alicerçadas no discurso dos adultos, foram criadas três subcategorias: **8.1 formativos**, **8.2 profissionais** e **8.3 outros**. Através do anexo 12 poderão ser consultados outros relatos dos adultos, para além dos que aqui se apresentam.

Na **subcategoria 8.1 formativos** constam os projetos de formação dos adultos. No domínio formativo constata-se que o processo de RVCC, ao viabilizar uma autoavaliação de competências, potenciou as necessidades de aprendizagem e de autorrealização (Adulto 1: “*O RVCC fez-me muito bem ao Ego e mostrou-me que se eu*

sei,...então hoje já posso saber mais, aprender mais e ainda ter mais formações e estar em constante atualização.”), emergindo assim projetos no sentido de adquirir e/ou consolidar competências, nomeadamente em áreas que potenciam o desempenho profissional (Adulto 1: “Ganhar mais conhecimentos na área, para tentar pouco a pouco tentar facilitar o meu trabalho como é lógico, porque o conhecimento é isso mesmo... é o enriquecer, é o saber mais para poder fazer melhor.”

Na **subcategoria 8.2 profissional** constam os projetos dos adultos ao nível do contexto profissional, sendo possível a este nível destacar 4 subcategorias: **8.2.1 identificação de alvos profissionais** (respeitante à identificação de novas áreas nas quais tencionam investir na procura ativa de emprego), **8.2.2 integração profissional** (que diz respeito ao anseio de obtenção de um emprego) e **8.3.3 progressão profissional** (relativo à evolução no contexto profissional). Cumpre salientar que em estudos que aferem o impacto do RVCC, nomeadamente ao nível da (re)construção dos projetos de vida, as vertentes pessoal e profissional encontram-se na primeira linha de ordem. (DGFV, 2004 citado por Gomes, Coimbra & Menezes, 2009).

A este nível, a realização do processo de RVCC e a obtenção do 12º ano traduz-se na **identificação de alvos profissionais**

(Adulto 12: “...a fotografia, era algo que hoje já estava esquecido, já tinha posto de lado e ao fazer a autobiografia lembrei-me...(...)...eu acho que os conhecimentos que eu tenho na fotografia são suficientes para desenvolver a minha atividade... (...)...durante a semana fazer as fotos nas escolas e nos fins de semana casamentos e batizados...”);

na integração profissional. (Adulto 8: “...arranjar trabalho que é sempre uma dúvida, na minha idade, com 52 anos está complicado, mas acho que qualquer empregador não se iria arrepender de me empregar.”) e na eventual **progressão profissional** (Adulto 1: “No futuro quando abrir um concurso para subchefes de certeza absoluta que estou muito melhor habilitado tanto a nível escolar como a nível de conhecimentos...”; Adulto 3: “Esse é o meu grande objetivo para já ... crescer na empresa ...”).

A **subcategoria 8.3 outros** diz respeito a outros projetos dos adultos, **subdividindo-se nas subcategorias 8.3.1 privado e 8.3.2 institucional/macro-estrutural.**

A **categoria 8.3.1 privado** diz respeito a projetos de vida circunscritos a este mesmo contexto. Neste domínio, a construção de uma casa, a prática do exercício físico, a constituição de família, ser pai/mãe (Adulto 13: “*Casar de novo, não sei quando... e voltar a ser mãe a curto-prazo*”; e o apoio a familiares (Adulto 12: “*É educar os meus filhos...*”; Adulto 9: “*... continuar a ajudar o meu neto e o meu filho...*”), encontra-se na primeira linha de ordem.

A **subcategoria 8.3.2 institucional/macro-estrutural** envolve projetos de cariz social, vinculados a instituições. A este nível destaca-se um projeto de voluntariado

(Adulto 7: “*Gostaria de daqui a algum tempo começar algum voluntariado que é uma coisa que me interessa e que eu quero mesmo fazer que eu tenho necessidade de ajudar os outros e tenho mesmo que fazer isso, acho que me faz falta para eu crescer também um pouco mais como pessoa, preciso de fazer isso ...*”),

ficando assim patente o compromisso social dos adultos.

No tocante à questão de investigação “**Quais são os projetos de futuro dos adultos?**” constata-se pois a identificação de projetos nos mais variados contextos de vida, ainda que com uma incidência maior nas esferas profissional e formativo, o que remete para a centralidade destas dimensões na definição que o adulto faz de si próprio.

Constata-se também a emergência de projetos consubstanciados no domínio institucional e macro-estrutural, o que remete para o reconhecimento do valor assumido pela cidadania ativa.

Efetivamente os adultos deverão ser apoiados a narrarem uma história coerente, contínua e credível, a identificar o significado das temáticas na sua história de vida e a desenvolver as competências necessárias à prossecução dessa mesma história e narrativa (Savickas, citado por Collin & Watts, 1996). Importa pois promover, a construção de uma “carta de oportunidades” (Boterf, citado por Silva, 1998), que sinalize as situações que se podem configurar como oportunidades de profissionalização.

Tabela 13

Categorias e subcategorias na questão de investigação “Qual o balanço que os adultos realizam do processo de RVCC-NS?”

Categorias	Subcategorias
9. Referências ao processo entretanto concluído	9.1 Referências positivas

Na **categoria 9. Referências ao processo entretanto concluído** (enquadrada na questão de investigação: “Qual o balanço que os adultos realizam do processo de RVCC-NS”), são referenciadas as apreciações e a síntese pessoal que os adultos realizam do processo, sendo que a este nível emerge unicamente a subcategoria **9.1 Referências positivas**, que se reporta a um balanço positivo e construtivo do processo por parte dos adultos. Através do anexo 13 poderão ser consultados outros relatos dos adultos enquadrados na presente subcategoria.

Trabalhoso, mas gratificante é a forma como os adultos apelidam o processo de RVCC (Adulto 13: “...agradou-me todo o processo e achei bastante interessante falar, relembrar a minha vida e até o facto de eu ter que procurar fotografias antigas, é bastante interessante, deu-me bastante trabalho, mas foi muito gratificante.”; Adulto 3: “...fiz-me reviver momentos que estavam completamente apagados, esquecidos sei lá onde... guardados... gostei imenso de fazer... gostei muito, muito, muito!!”).

Adicionalmente os adultos também referem que o processo é...

Desafiante (Adulto 4: “Sim, e eu fiquei muito contente, é um desafio e uma pessoa fica contente.”; Adulto 11: “... foi um projeto aliciante e foi com muito agrado que o terminei...”).

Enriquecedor (Adulto 8: “...porque há pessoas que têm experiências de vida fenomenais e têm conhecimentos... é um processo gratificante, mas muito enriquecedor.”).

Potenciador (Adulto 5: “...mas acho que a grande percentagem dos casos, acho que na grande maioria dos casos, as pessoas satisfeitas, orgulhosas e que se sentiram muito mais equipadas digamos assim para a vida profissional lá fora saíram.”).

Credível (Adulto 4: “Mas da forma como me foram apresentadas as coisas achei que seria de experimentar e agora posso dizer que acho este processo bastante válido e muito positivo (...) Adulto 4: “Eu fiquei com um certificado e não é nulo, o que me é dado são as minhas competências, é a validação do meu projeto de vida e há miúdos que saem com o 12º ano e não sabem o que eu sei, nem o que eu escrevi no meu PRA ...”).

Marcante, desencadeador e reestruturante Adulto 5: “...pois como eu já tinha dito nós aprendemos e ficamos com uma noção da nossa vida completamente diferente e o facto de ficar com o 12º ano é muito bom e ficamos com mais aptidões a nível profissional, só tenho que recomendar porque é bom fazê-lo.” Adulto 9: “Mudou, mudou ... tudo..... já não sou mais uma jovem que ficou pelo caminho, (...) e portanto este processo foi um sonho que eu realizei que foi dos que mais me marcou...(.)... foi muito bom, ... ainda hoje é das coisas da minha vida de adulta que mais me realizou.”

Consustancia um legado (Adulto 10: “... todo o processo foi muito gratificante, depois de o processo estar concluído foi uma sensação de realização... porque foi um processo muito trabalhoso e muito moroso e acho que foi feliz no sentido de que no PRA que eu fiz está ali representada a minha vida.”

A recomendar (Adulto 8: “Que fizessem, mas sem pestanejar...”).

No contexto deste balanço positivo que os adultos fazem do processo, a sessão de júri configura-se como um marco na vida dos adultos, ficando patente o papel do avaliador externo no contexto da provedoria (Adulto 7: “Eu gostei muito da certificação”; Adulto 13: “Foi no fundo a gratificação do meu trabalho, o reconhecimento do meu trabalho foi para isso que eu trabalhei tanto, tanto tempo...”; Adulto 1: “Eu nesse dia saí daqui muito feliz, sinceramente, não sei porquê...”.

No sentido de responder à questão de investigação **“Qual o balanço que os adultos realizam do processo de RVCC-NS)**, constata-se que em consonância com os relatos dos adultos este processo, essencialmente desafiante e desencadeador, viabiliza o reforço do autoconhecimento, da autoestima, da autoconfiança, a identificação de oportunidades de aprendizagem, a consolidação de competências, mediado pelo reconhecimento social e formal, com uma (re)construção das suas narrativas, mediante uma relação dialética entre passado, presente e futuro, reconfigurando a existência como um projeto, em permanente devir...

Conclusões Finais

Ao concluir esta exaustiva análise e interpretação dos discursos dos atores, será importante salientar quais os principais resultados que emergem dos vários intervenientes face às suas experiências pessoais e sociais vivenciadas ao longo do processo de RVCC-NS.

Pretendia-se perceber até que ponto o adulto em processo de RVCC-NS se percebe como verdadeiro autor da sua narrativa de vida, ou se sente que a mesma foi (re)construída em função dos condicionalismos e da forma como o processo está estruturado, para obedecer aos critérios exigidos pelo processo de RVCC e também perceber se a reflexividade subjacente ao processo de RVCC-NS contribui para que o adulto reconstrua a sua narrativa e se facilita a sua projeção no futuro e a emergência de projetos de vida.

Constata-se que nos adultos que participaram neste estudo, predominam vivências orientadas essencialmente por motivações intrínsecas, assumindo-se como os verdadeiros autores da sua narrativa e da (re)construção das mesmas, não em função de constrangimentos processuais, mas antes como uma consequência da intervenção de orientação que foi o balanço de competências, que integrou de forma dialética o passado, o presente e futuro. A certificação acaba por ser secundarizada face ao processo e constituiu-se como uma consequência natural daquele, o que encontra suporte nas asserções de Gomes, Coimbra, & Menezes (2009), de acordo com os quais a certificação não parece ser um fim em si mesmo.

Existe uma identificação do autorrelato do seu portefólio com a sua verdadeira história de vida, estando a ela ancorado, ainda que esta, pela sua complexidade e carácter multifacetado, dificilmente seja apreendida num registo único e estanque. O PRA afigura-se assim como um documento inacabado e a história de vida apenas pode ser compreendida numa lógica de processo.

O RVCC constuiu-se, para este grupo, efetivamente como uma oportunidade, para o adulto se reconfigurar a si (pelo reforço do nível de autoconhecimento, de autoestima e

de autoconfiança) e à sua narrativa, pela nova grelha de leitura da realidade potenciada por uma narrativa com mais valor, não só pela tomada de consciência de dimensões experienciais latentes, da diversidade de formas e contextos de aprendizagens, mas também por um reforço efetivo de competências para fazer face à realidade, em constante devir.

Constata-se pois que «os patrimónios e saberes experiências escondidos», à medida que vão sendo revelados e contados a si próprios e aos outros, muitas vezes longos anos após, são reconhecidos como fazendo parte da sua narrativa integrando-os nas estruturas pessoais presentes e futuras, assumindo novas formas, porque analisados a partir de perspetivas diferentes, no trabalho cooperante entre os facilitadores da adjetivação narrativa (técnicos de rvcc) e o narrador (adulto). Isto é, cada vez que contamos uma história, refletimos sobre uma experiência pessoal e estamos a produzir novas alternativas para experiências futuras. Sendo assim, a história de vida pode ser uma possibilidade ou impossibilidade de nos conhecermos, mas é certamente uma possibilidade de tomarmos o pulso à orientação da nossa história de vida (Gonçalves, 2008).

O RVCC é perspetivado como uma reflexão devidamente fundamentada sobre a ação que foi e é a sua vida, no contexto de uma relação segura, tendo sido estas duas dimensões apontadas como fator crítico para a mudança. São por isso relevantes os contributos dos modelos cognitivo-construtivistas, nomeadamente na sua ênfase no papel da sua relação como contexto seguro de exploração com o adulto, de integração das suas experiências de vida e de reestruturação da sua relação com o mundo e do processo de auto-organização (Campos & Coimbra, 1991). Conclui-se portanto que são as exigências feitas e as oportunidades abertas pelos vários acontecimentos de vida que configuram influências predominantes no desenvolvimento de cada pessoa no decurso de toda a sua existência. (Campos, 1993).

Na generalidade não se associam limitações à essência deste processo, o que se descortinam é fragilidades que advêm não só de um desajustamento do público face à intervenção de orientação, mas também uma diversidade de mecanismos de operacionalização do mesmo no espaço social envolvente, pondo em causa a credibilidade e o reconhecimento social deste processo.

A reconstrução da narrativa, é consubstanciado pelo conceito de mudança (ainda que também ela mediada por contingências diversas) efetiva e projetada pelos adultos nos seus diversos contextos de vida, com uma incidência particular na vertente formativa, vislumbrando-se a este nível também o anseio de acesso ao ensino superior. É justamente neste sentido que se poderá sugerir que o RVCC esteja efetivamente a contribuir para o enraizamento do paradigma da aprendizagem ao longo da vida que segundo Azevedo se apresenta como um admirável mundo novo (Azevedo, 2004).

Depois do que foi dito facilmente se conclui face à importância de os adultos terem acesso a intervenções de orientação ao longo da sua existência e nos mais variados contextos, no sentido de serem apoiados na construção da sua narrativa pessoal em termos de projeto de vida. Entretanto, não menos importante também será refletir se as conclusões que aqui se apresentam se espelham ou não junto de outros adultos que também realizam este processo, sendo que no capítulo das potencialidades e fraquezas da presente investigação e das sugestões para futuras investigações serão tecidas algumas considerações a este nível.

Potencialidades e fragilidades da presente investigação e sugestões para futuras investigações

Naquele que é o ponto de chegada da presente investigação, faz todo o sentido recordar os móveis que nos conduziram por uma tão sinuosa viagem por entre as significações dos indivíduos face ao processo de RVCC-NS. Assim, torna-se relevante sinalizar os principais contributos da presente investigação, identificar as eventuais fragilidades para ter em atenção em futuros estudos e retirar as respetivas implicações para proporcionar linhas de intervenção para a implementação e operacionalização do processo de RVCC como oportunidade efetiva de (re)construção da narrativa pessoal e social.

(a) Principais contributos deste estudo: Esta investigação, tem o mérito de dar relevância às vozes dos adultos, atores principais do processo de RVCC, ouvindo-os

acerca da sua experiência, e parece apontar-nos que os mesmos pensam ter um papel ativo neste processo e que o RVCC se constitui como uma oportunidade para reconstruírem as suas narrativas de vida, conferindo sentido sua narrativa atual e facilitando a sua projeção no futuro e a emergência de projetos de vida. Paradoxalmente este resultado parece não estar de acordo com as representações sociais dominantes por parte do público em geral e do mundo dos empregadores em específico, em que predomina a desconfiança em relação a este processo na sua generalidade (Dias. , 2010). Será que este resultado é reflexo do vize subjacente à escolha de uma amostra dos entrevistados a partir de um critério de pura conveniência e no mesmo CNO?

(b) Limitações deste estudo: Embora tivéssemos a preocupação de diversificar, quanto possível, o grupo dos 13 adultos que constituíram a nossa amostra, tendo em conta critérios como: o sexo, idade, escolaridade, situação face ao emprego, contacto com outros CNO e com processos de RVCC de básico e de secundário, data de certificação e local onde decorreu o processo, importa salvaguardar que a amostra é de pura conveniência. Assim, em futuros estudos, para evitar uma homogeneização dos significados, considera-se que seria de todo pertinente incluir adultos certificados noutras instituições do grande Porto e, porque não da região Norte do País.

Embora, a presente investigação tivesse assumido o propósito de estudar adultos com uma certificação total de nível secundário, reconhece-se também a mais valia de incluir na análise adultos certificados parcialmente, procurando desta forma potenciar a análise mediante uma maior aproximação à realidade, circunstância que implicava necessariamente um aumento significativo da amostra no que respeita ao efetivo. Importa contudo salientar que esta variável não é de todo omissa na presente investigação, dado que se pretendeu aceder a ela de uma forma indireta, a partir da análise que os adultos fazem daquele que foi o contexto (grupo de adultos) no qual decorreu o processo de RVCC.

Seria também muito pertinente realizar um confronto entre as grelhas de leitura da realidade dos adultos, das equipas (técnicos e formadores das diferentes áreas de competência-chave) e dos avaliadores externos no que respeita à (re)construção da narrativa dos adultos. Não menos pertinente seria a análise dos portefólios em dois momentos distintos: aquando da primeira entrega para análise pela equipa e a entrega final para efeitos da certificação e ida a júri.

Considera-se também a pertinência de indagar o impacto do processo de RVCC no contexto organizacional, a partir dos seus atores, procurando assim perscrutar se a (re)construção da narrativa, não em função dos mecanismos de operacionalização do processo, mas do impacto da intervenção de orientação que foi o Balanço de Competências (tal como foi referido pelos adultos), conduz efetivamente à transferência de competências, nomeadamente para a organização onde trabalham (que também foi referenciado pelos adultos), ou para outras nas quais o adulto se enquadre no contexto da sua intervenção na sociedade.

Ainda que a presente investigação pretenda dar o seu contributo no contexto de determinados constrangimentos, considera-se contudo que uma análise integradora da perspetiva de todos os atores envolvidos no processo de RVCC e dos diferentes níveis de análise a que anteriormente se aludiu viabilizava indubitavelmente uma maior aproximação à realidade, que se caracteriza pela sua complexidade num cenário em que a única realidade verdadeiramente estável é a mudança.

Como principal contributo da presente investigação ressalto a centralidade colocada na Orientação enquanto estratégia de intervenção no sentido de potenciar o desenvolvimento humano, bem como a necessidade de salvaguardar os postulados da Andragogia no que à educação e formação de adultos diz respeito. Emergem também como contributos a reflexão em torno de dimensões como deontologia e ética profissional.

A nível pessoal a presente investigação permitiu-me fazer uma instrospecção sobre o sentido das práticas em orientação, sobre aquele que tem sido o meu percurso nestes territórios, sobre questões éticas que se levantam à intervenção e sobre a mais valia assumida pela Aprendizagem ao Longo da Vida, em todas as esferas da nossa existência e em particular no domínio profissional, uma vez que nos constituímos indubitavelmente como agentes, de mudança.

Bibliografia

- Albarelo, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e Métodos de investigação em Ciências Sociais*. Gradiva
- Agência Nacional para a Qualificação, I.P (2007.) *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*.
- Araújo, P, Coimbra, J.L. & Imaginário, L. (2005). *O profissional de desenvolvimento vocacional: competências percecionadas por profissionais de balanço de competências experientes e inexperientes*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Azevedo, J. (1999). *Voos de Borboleta - Escola, Trabalho e Profissão*. Edições Asa.
- Azevedo, J. (2004). *A educação primeiro. Roberto Carneiro entrevistado por Joaquim Azevedo*. FML.
- Brockmeier, J., & Harré, R. (2003). Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 525-535.
- Camara, P.B., Guerra, P.B. & Rodrigues, J.V. (2001). *Humanator. Recursos Humanos e sucesso empresarial*. Publicações Dom Quixote.
- Campos, B. P., & Coimbra, J.L.. (1991) Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, p. 11-19.
- Campos, B.P. (1993). Consulta Psicológica nas transições desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9 pp.5-9.
- Canário, R.B.C. (2008). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências*. Educa-formação.
- Carneiro, R. (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: primeiros estudos de avaliação externa – Eixo Adultos – 2009*. Lisboa: ANQ.
- Castro, J.M. (1997). *Balística e carreiras... Histórias com tiros e com heróis, mas sem guerras*. Texto policopiado, de apoio à disciplina “Psicologia da formação Profissional e da Educação de adultos”, do 5º ano da Licenciatura em Psicologia

da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, nas áreas de especialização em Consulta Psicológica de Jovens e adultos e Psicologia do trabalho e das empresas).

Castro, J.M. & Pego, A. (1999/2000). A Carreira já não é o que era... *Cadernos de Consulta Psicológica*, 15-16, pp. 13-20.

Castro, J.M. (2001). Balanço de Competências: Modas, Modos e Medos... *Formar*, 41, 3-11.

Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, validação e certificação de competências: complexidade e novas atividades profissionais. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, p. 21-33.

Coimbra, J.L. (1997/1998). O Meu “grande” projeto de vida ou os meus “pequenos” projetos: Linearidade ou recorrência no desenvolvimento Vocacional e suas implicações educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13-14, pp. 21-27.

Coimbra, J.L., Parada, F & Imaginário, L. (2001). *Formação ao longo da vida e gestão da carreira*. Direção Geral do Emprego e Formação Profissional. Ministério do trabalho e da solidariedade.

Colin, A. & Watts, A (1996). The Death and transfiguration of career and of career guidance? *British Journal Of Guidance and Counseling*, 24, 3 pp.385-398.

Darlington, Y. & Scott, D. (2002). *Qualitative research in practice: Stories from the field*. Australia: Alen & Unwin.

Dias, M.P. (2009). *Confiança e reconhecimento social no processo de reconhecimento, Validação e certificação de Competências*. Dissertação de Mestrado, apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Dias, M.P. & Coimbra, J.L. (2010). *Uma ruidosa omissão sobre uma revolução silenciosa: educação e formação de adultos na comunicação social em Portugal*. Congresso Norte de Portugal/Galiza. Os novos profissionais da

educação e formação para o trabalho – Desafios e Exigências da Aprendizagem ao Longo da Vida.

DGFV – Direção-Geral de Formação Vocacional (2002). *Competências, Validação e Certificação: Entrevistas biográficas*. Lisboa: DGFV.

DGFV – Direção-Geral de Formação Vocacional (2006). *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos – Nível secundário: guia de operacionalização*. Lisboa

Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publications.

Gomes, I.P, Coimbra, J.L., & Meneses, I. (2009) *Educação e formação de adultos – A caminho do empowerment comunitário*. XV Colóquio AFIRSE – complexidade de um novo paradigma para investigar e intervir em Educação?

Gonçalves, O.F. (2000). *Viver narrativamente. A psicoterapia como adjetivação da experiência*. Coimbra: Quarteto Editora.

Gonçalves, C. M. (2006). *A família e a construção de projetos vocacionais de adolescentes e jovens*. Dissertação de Doutoramento, apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Gonçalves, C. M. (2008). *Pais aflitos, filhos com futuro incerto? Um estudo sobre a influência das famílias na orientação vocacional dos filhos*. Lisboa, Coleção: Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa Versus Pesquisa quantitativa. Esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol.22, 2, pp 201-210.

Hardy, B (1968). Towards a poetics of fiction: an approach through narrative. *Novel*, 2, 5-14.

Holanda, A. (2006). Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Análise Psicológica*, 3 (XXIV), pp.363-372.

- Howard, G. S. (1991). Cultural tales: a narrative approach to thinking cross-cultural psychology and psychotherapy. *American Psychologist*, 46, 187-197.
- Imaginário, L. (1994). *Desenvolvimento vocacional de adultos: etapas da vida de trabalho*. (Texto policopiado, de apoio à disciplina “Psicologia da formação Profissional e da Educação de adultos”, do 5º ano da Licenciatura em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, nas áreas de especialização em Consulta Psicológica de Jovens e adultos e Psicologia do trabalho e das empresas).
- Imaginário, L. (1998). *Balanço de Competências*. (Texto policopiado, de apoio à disciplina “Psicologia da formação Profissional e da Educação de adultos”, do 5º ano da Licenciatura em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, nas áreas de especialização em Consulta Psicológica de Jovens e adultos e Psicologia do trabalho e das empresas).
- Imaginário, L. (2001). *Balanço de Competências – Discursos e Práticas*. Direção-Geral do Emprego e Formação Profissional. Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Imaginário, J.L. & Castro, J.M. (2011). *Psicologia da formação Profissional e da Educação de adultos Passos passados, presentes e futuros – Coletânea de textos*. Livpsic.
- Lapassade, G. (1975) *A Entrada na vida*. Edições 70. Lisboa.
- Margarida, P., Borges, Z. & Castro, J.M. (2010). *O impacto do processo de RVCC na aprendizagem ao longo da vida..* Congresso Norte de Portugal/Galiza. Os novos profissionais da educação e formação para o trabalho – Desafios e Exigências da Aprendizagem ao Longo da Vida.
- Martins, G.A. & Theóphilo, C. R. (2007). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Editora Atlas.

Pires, Ana Luísa Oliveira (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, nº2, pp.5-19.

Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative*. Chicago: University Chicago Press.

Riverin-Simard, D (1996). Le concept du Chaos vocational: un pas théorique à L'aube du XXI Siècle? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* 25, pp. 467-487.

Silva, R. (1998). *Os novos territórios para o emprego ou os novos trabalhos*. Conferência proferida no âmbito do Seminário “Trajetórias profissionais no século XXI: Viver e trabalhar num mundo sem certezas”. Porto

Weimer, W. B. (1977). A conceptual framework for cognitive psychology: motor theories of the mind. In R. Shaw & J. Brandsford (Eds.), *Perceiving, acting and knowing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. 4ª edição

Webgrafia:

www.anq.gov.pt

www.iefp.pt

Anexos

Anexo 1

Consentimento informado

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Mestrado Integrado em Psicologia

Designação da investigação: Processo de RVCC: Um Dispositivo de (Re)Construção e de Adjetivação de Narrativas de Vida?

Investigadora: Dra. Carla Moreira

Orientador: Doutor Carlos Gonçalves

Objetivo: A presente investigação visa estudar o processo de RVCC enquanto, mecanismo de (re)construção e de adjetivação de narrativas de vida, partindo das perspetivas dos adultos que o realizaram.

Serão realizadas entrevistas semidiretivas no intuito de aceder às significações construídas pelos adultos que realizaram processo de RVCC-NS a respeito do objeto de estudo em questão.

Metodologia: A participação na presente investigação materializada pelo produto da entrevista, ou seja, o relato do adulto que será gravado para efeitos de transcrição, será utilizado única e exclusivamente para o fim a que se destina, será conservado à responsabilidade da investigadora, sendo salvaguardada a confidencialidade e o anonimato dos participantes, que não serão identificados no estudo em questão.

As entrevistas serão realizadas pela investigadora do estudo, em local, data e horário a definir em função da disponibilidade dos participantes.

No terminus do estudo, os resultados serão apresentados aos participantes, de uma forma global.

Os participantes poderão ver esclarecidas questões relacionadas com o estudo em questão, caso manifestem esse interesse.

Declaração de consentimento informado

Eu, _____, nascido(a) a ____/____/____, natural de _____ e com o BI nº _____ válido até ____/____/____, tendo sido informado(a) a respeito dos aspetos que envolvem a investigação acima referenciada, venho pelo presente termo declarar que concordo em colaborar, voluntariamente, como participante, no referido estudo.

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) participante

Assinatura da investigadora

Anexo 2

Guião de entrevista

Processo de RVCC: Um Dispositivo de (Re)Construção e de Adjetivação de Narrativas de Vida?

Guião de entrevista junto dos adultos

Dados dos entrevistados	Idade; Estado civil; Situação face ao emprego e profissão; Nível de escolaridade à entrada e à saída do processo; Data de certificação			
OBJETIVOS GERAIS	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	DIMENSÕES	QUESTÕES NUCLEARES	DIMENSÕES A EXPLORAR
Perceber até que ponto o adulto em processo de RVCC-NS se percebe como verdadeiro autor da sua narrativa de vida, ou se sente que a mesma foi (re)construída em função dos condicionais e da forma como o processo está estruturado, para obedecer aos critérios exigidos pelo processo de RVCC.	Quais são as motivações dos adultos para a inscrição e realização do processo de RVCC-NS?	Motivação	O que o levou a inscrever-se no CNO e a realizar o processo de RVCC?	*Escolaridade prévia à inscrição; * Motivos do abandono escolar; *Factores que influenciaram a tomada de decisão (domínio privado; profissional; institucional ou macro-estrutural)? *Dificuldades subjacentes à tomada de decisão
			Relativamente à sua história de vida e opções tomadas no decurso da mesma, de que é que mais se orgulha e de que é que mais se arrepende?	*Exploração do nível de análise do adulto
		Informação face ao processo	Como tomou conhecimento do processo de RVCC?	*Meios de comunicação social ; *Internet ; *Redes de relações
			Teve algum contacto prévio com o processo de RVCC? O que conhecia do processo de RVCC?	
		Expectativas	Que expectativas tinha relativamente ao processo de RVCC-NS?	* Confiança (rigor, exigência, credibilidade); *Desconfiança (facilitismos, oportunismo) *processo - mecanismos de operacionalização do mesmo
	Que significados constroem os adultos quanto aos mecanismos de operacionalização do processo de RVCC - NS?	Vivência do processo	Considera que as expectativas iniciais se confirmaram ou não? Porquê?	*Exploração do nível de análise do adulto
			Que relação estabelece entre o ensino formal e o processo de RVCC?	* Confiança (rigor, exigência, credibilidade); *Desconfiança (facilitismos, oportunismo) *processo - mecanismos de operacionalização do mesmo
			O que pensa sobre a forma como o processo de RVCC-NS se encontra organizado?	*Adequado e pertinente; * inadequado e pouco pertinente; * Adequação à história de vida do adulto; *Informação disponibilizada; *Objetivos e mecanismos de construção do PRA; *Mecanismos de gestão e apoio da equipa técnica; * O grupo enquanto recurso; *Limitações de tempo
			O que representou para si o o processo de RVCC? O que representou para si o referencial de competências-chave?	* Presença de limitações; * Ausência de limitações
			Como vivenciou as diferentes fases do processo? Desiludido, surpreendido, receoso? É capaz de retratar o seu estado motivacional ao longo do processo? No final do processo o sentimento foi diferente?	*Redação da autobiografia; *Contacto com o referencial de competências-chave de nível secundário e Auto-avaliação face ao mesmo; *Construção do PRA; *Formação complementar; *Sessão de júri
			Que dificuldades encontrou ao longo do processo e que mecanismos de superação adoptou?	*Diferentes fases do processo *Solicitação de apoio às redes de relações e à equipa técnica; *Realização de pesquisas na internet
			O que mais lhe agradou no processo? O que mais lhe desagradou no processo?	*Exploração do nível de análise do adulto
			Imaginando que o processo de RVCCC era um filme, que tipo de filme seria? Uma comédia, um romance, um filme de terror?	*Exploração do nível de análise do adulto
	Será que o adulto se considera autor do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens?	Autoria do PRA	Como é que organizou o PRA?Considera que a forma como o processo se encontra estruturado (metodologia do processo) condicionou a narração da sua história de vida e a construção do seu PRA?	*De que forma? No conteúdo? Na forma? *influências
			De que forma o referencial de competências-chave condicionou a redação da sua narrativa?	*Realização de pesquisas; *Secundarização da narrativa; *Observância de requisitos formais
		Conceptualização do PRA	O que representou para si a construção do portefólio?	*Mecanismo de responder a exigências externas; *Evocação e recordação de história de vida; *Reflexão e aprendizagens; *Gratificação pessoal
	Será que o adulto percebe a auto-relato do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens como a sua verdadeira história de vida?	Correspondência do auto-relato com a história de vida	Como procedeu para comprovar as competências do referencial? Como monitorizou a correspondência entre as competências que adquiriu ao longo da vida as equivalências que lhe foram atribuídas/obtenção de créditos?	*Exploração do nível de análise do adulto
			Considera que o seu PRA espelha verdadeiramente a sua história de vida? Redigiu a narrativa ou uma narrativa? Caso fosse redigido noutro momento, seria diferente? Ficaram competências por comprovar? O que pensa fazer com o PRA construído?	*Dimensões contempladas e relevância atribuída às mesmas

<p>Percer se a reflexividade subjacente ao processo de RVCC-NS contribui para que o adulto reconstrua a sua narrativa e se facilite a sua projeção no futuro e a emergência de projetos de vida.</p>	Será que o processo de RVCC-NS permite ao candidato a (re)construção de uma nova identidade e de uma nova imagem de si no mundo?	Reconstrução da identidade	Qual o grau de satisfação pessoal relativamente à realização bem sucedida do processo de RVCC (certificação)?	*Avaliação relativamente à valorização pessoal; *Auto-estima;
			Considera que este processo contribuiu de alguma forma para que neste momento se perspetive de uma outra forma? O que mudou em si durante e depois do processo? Vê-se e sente-se de uma forma diferente em função da realização deste processo?	*Auto-imagem; *autonomia; *Auto-conhecimento; *Auto e hetero-descoberta e elicitação de competências; *Experiência formadora; +Saber; *Saber-fazer; *saber ser-estar
	Será que a reflexividade subjacente ao processo de RVCC-NS promove a (re)construção das narrativas por parte dos adultos?	Reconstrução da narrativa	Considera que o processo contribuiu de alguma forma para a recodificação das suas experiências de vida? Neste momento vê os acontecimentos e o seu fio condutor de uma forma diferente?	*Dimensão descritiva-consciência explicativa - consciência compreensiva; *Conhecimento-informação-saber* Experiência formadora; nova grelha de leitura da realidade; *Reflexão sobre a realidade; * significados atribuídos às experiências de vida; *História de vida como estratégia de aprendizagem
	Será que o processo de RVCC-NS contribui para a introdução de mudanças na vida dos adultos?	Mudanças	O que mudou na sua vida durante e após a certificação? Este processo trouxe-lhe novas perspetivas que não tinha até então? Porquê?	* mudanças nos diferentes contextos de vida (privado, profissional, institucional e macro-estrutural; *valorização de aprendizagens não formais; *valorização da introspeção
	Quais são os projetos, de futuro dos adultos?	Projetos de futuro	O que espera do futuro? Porquê?	*Exploração dos níveis de análise
			Quais são os seus principais projetos nos diferentes contextos de vida? Consegue identificar 2 metas? Considera que o RVCC influenciou a esse nível?	*Contextos de vida (privado, profissional, institucional e macro-estrutural; * Influência do processo de RVCC
			Frequenta ou pretende vir a frequentar alguma formação depois de ter concluído o seu processo?	*Percurso seleccionado e motivações para o efeito; *Influência do processo de RVCC
	Qual o balanço que os adultos realizam do processo de RVCC-NS?	Balanço do processo	Tendo em conta que já contactou com outros adultos em processo de RVC e eventualmente adultos certificados, que impacto é que considera que este processo teve junto dessas pessoas?	*Exploração dos níveis de análise
			Aconselharia a realização do processo de RVCC a outras pessoas? Se alguém quisesse iniciar o processo, o que lhes diria?	*Exploração dos argumentos dos adultos
			Considera que a massificação do processo poderá condicionar a credibilidade do mesmo? Que recomendações faria aos decisores políticos e às equipas que se encontram no terreno a desenvolver estes processos?	*Exploração dos níveis de análise

Observações dos adultos

Anexo 3

Categorização por objetivos e questões de investigação

Processo de RVCC: Um Dispositivo de (Re)Construção e de Adjetivação de Narrativas de Vida?

Categorização das Questões de investigação

OBJETIVOS GERAIS	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS					
Perceber até que ponto o adulto em processo de RVCC-NS se percebe como verdadeiro autor da sua narrativa de vida, ou se sente que a mesma foi (re)construída em função dos condicionalismos e da forma como o processo está estruturado, para obedecer aos critérios exigidos pelo processo de RVCC.	1. Quais são as motivações dos adultos para a inscrição e realização do processo de RVCC-NS?	1. Motivações para a inscrição e realização do processo de RTVCC-NS	1.1 Motivações Intrínsecas					
			1.2 Motivações Extrínsecas					
			1.3 Expectativas					
	2. Será que o adulto percebe o auto-relato do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens como a sua verdadeira história de vida?	2. Referência do indivíduo quanto à correspondência do auto-relato com a sua verdadeira história de vida	2.1 Correspondência total					
			2.2 Correspondência parcial					
				2.2.1 Contingências pessoais				
				2.2.2 Contingências profissionais				
	3. Será que o adulto se considera autor do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens?	3. Referências ao PRA	3.1 Autoria do PRA	3.1.1 Autor	3.1.1.1 Conteúdo			
					3.1.1.2 Forma			
				3.1.1.3 Mecanismos de construção do PRA				
					3.1.2 Co-autor			
			3.2 Conceptualização do PRA	3.2.1 Fim				
			3.2.2 Meio					
					3.2.2.1 Afirmação do self			
					3.2.2.2. Comunicação com o outro			
	4. Que significados constroem os adultos quanto aos mecanismos de operacionalização do processo de RVCC - NS?	4. Significados dos indivíduos quanto aos mecanismos de operacionalização do processo de RVCC-NS	4.1 Ausência de limitações	4.1.1 Essência do processo, sua operacionalização e implementação				
				4.1.2 Abertura do referencial				
				4.1.3 Equipa				
				4.1.4 Grupo				
				4.1.5 Perfil do Adulto				
			4.2 Presença de limitações	4.2.1 Perfil do adulto				
				4.2.2 Descodificação do referencial				
				4.2.3 Operacionalização e implementação do processo				
			4.3 Fragilidades do processo	4.3.1 Oportunismo				
				4.3.2 Facilitismos/Não conformidade no funcionamento dos CNO				
				4.3.3. Desconfiança social				
			4.4 Sugestões					

Perceber se a reflexividade subjacente ao processo de RVCC-NS contribui para que o adulto reconstrua a sua narrativa e se facilita a sua projeção no futuro e a emergência de projectos de vida.	5. Será que o processo de RVCC-NS permite ao candidato a (re)construção de uma nova identidade e de uma nova imagem de si no mundo?	5. Impacto do processo na reconstrução da identidade	5.1 Ausência		
			5.2 Presença		
	6. Será que a reflexividade subjacente ao processo de RVCC-NS promove a (re)construção das narrativas por parte dos adultos?	6.1 Impacto da componente reflexiva no processo de reconstrução das narrativas	6.1 Ausência		
			6.2 Presença		
	7. Será que o processo de RVCC-NS contribui para a introdução de mudanças na vida dos adultos?	7. Contributo do RVCC para a introdução de mudanças na vida dos adultos	7.1 Ausência	7.1.1 Contingências pessoais	
				7.1.2 Contingências profissionais	
				7.1.3 Contingências macro-estruturais	
			7.2 Presença	7.2.1 Contexto privado	
				7.2.2 Contexto formativo	
				7.2.3 Procura de emprego	
				7.2.4 Contexto profissional	
				7.2.5 Responsabilidade social	
	8. Quais são os projetos, de futuro dos adultos?	8. Projetos de futuro	8.1 Formativos		
			8.2 Profissionais		8.2.1 Identificação de alvos profissionais
					8.2.2 Integração profissional
				8.2.3 Progressão profissional	
			8.3 Outros	8.3.1 Privado	
				8.3.2 Institucional/macro-estrutural	
	9. Qual o balanço que os adultos realizam do processo de RVCC-NS?	9. Referências ao processo entretanto concluído	9.1 Referências positivas		

Anexo 4

Caracterização dos elementos conceptuais do referencial de competências-chave de Nível Secundário

Elementos conceptuais do Referencial de Competências-chave de Nível Secundário

Elemento conceptual	Descrição
Dimensões das competências	“Agregações das unidades de competência e respetivos critérios de evidência em cada uma das unidades de competência-chave.” (DGFV, 2006, p. 19)
Núcleo gerador	“Tema abrangente, presente na vida de todos os cidadãos a partir dos quais se podem gerar e evidenciar uma série de competências-chave.” (DGFV, 2006, p. 19)
Domínios de referência para a ação	“Contextos de atuação entendidos como referentes fundamentais para o acionamento das diferentes competências-chave nas sociedades contemporâneas: contexto privado; contexto profissional; contexto institucional; contexto macro-estrutural.” (DGFV, 2006, p. 19)
Tema	“Área ou situação de vida na qual as competências são geradas, acionadas e evidenciadas. Resulta do cruzamento dos vários núcleos geradores com os quatro domínios de referência para a ação.” (DGFV, 2006, p. 19)
Unidades de competência	“Combinatórias coerentes dos elementos da competência em cada área de competências-chave.” (DGFV, 2006, p. 19)
Crítérios de evidência	“Diferentes ações/realizações através das quais o adulto indicia o domínio da competência visada.” (DGFV, 2006, p. 19)
Elementos de complexidade	“...permitem auxiliar os candidatos ao RVCC e os mediadores/formadores no processo de reconhecimento e validação de competências, num primeiro momento, e na definição de percursos formativos, num segundo momento. Estes elementos de complexidade são de três tipos: tipo I - identificação; tipo II – Compreensão; e tipo III – Intervenção, e permitem distinguir critérios de evidência de cada uma das competências-chave.” (DGFV, 2006, p. 19)

Anexo 5

Relatos dos adultos enquadrados na categoria

1. Motivações para a inscrição e realização do processo de RVCC-NS

Relatos dos adultos na categoria 1. Motivações para a inscrição e realização do processo de RVCC-NS:

Subcategorias

1.1 Motivação intrínseca

	Relatos
Adulto 5:	<i>“...a irreverência da idade e da juventude... na juventude não pensamos.... pensamos que somos donos do mundo, os conselhos dos mais velhos passam-nos ao lado... muitas vezes uma professora dizia «um dia vais arrepender-te»... e arrependi-me!</i>
Adulto 2:	<i>“...achava pena ter o 11º com uma disciplina por fazer e não acabar o 12º.”</i>
Adulto 9:	<i>“...eu não necessitava, era mais por uma valorização pessoal (...)...e eu já como chefe secção sentia que me faltava algo... (...) ...era um sonho que eu tinha desde jovem, eu tinha casado muito cedo e os meus sonhos ficaram por realizar e eu sonhava... eu sempre fui muito lutadora, mas os estudos estavam fora de questão desde que eu comecei a trabalhar com 16 anos, eu achava que nunca mais iria concretizar... (...) Eu tinha vergonha de dizer a escolaridade que eu tinha... mas mesmo antes de eu iniciar a minha profissão, sempre que ia a uma entrevista sentia um desgosto enorme! (...) ...esta oportunidade foi realmente fantástica e eu não a deixei escapar.”</i>
Adulto 4:	<i>“Inscrevi-me porque uma pessoa estando sem atividade profissional faz todo o sentido acabar a escolaridade, ... quanto mais habilitações tem, mais armas tem para o futuro.”</i>
Adulto 3:	<i>“Em 1º lugar, queria ter de novo um objetivo, uma vez que estava desempregada e não podia estar em casa sem ter algo que fazer, isso iria ser muito negativo para mim, em 2º lugar ter um nível de escolaridade mais elevado, eu achava que era uma oportunidade, daí que tenha feito a inscrição no dia em que fiquei desempregada.”</i>
Adulto 2:	<i>“Eu fiquei com uma imagem boa, que era ótimo porque davam-nos a oportunidade de acabar o Secundário através do nosso conhecimento, que é essencial ...”</i>
Adulto 6:	<i>“Que se calhar valia a pena e foi isso que me levou... (...)...o meu receio era não ter tempo, meter-me numa coisa e não a acabar”</i>
Adulto 7:	<i>“Fiquei com uma boa imagem, caso contrário nem sequer me ia inscrever, porque para o meu trabalho não preciso da escolaridade.”</i>

Adulto 12: *“As minhas expectativas foram ter mais formação, abrir-me as portas para outro tipo de mercado de trabalho, hoje as exigências são maiores, hoje o 9º ano já não vale nada.”*

Adulto 9: *“Que era um processo passível pelo menos para meus conhecimentos, seria, não é? E não era muito moroso, porque se houvesse aplicação eu conseguiria em pouco tempo a certificação”.*

Anexo 6

Relatos dos adultos enquadrados na categoria

2. Referência do indivíduo quanto à correspondência do autorrelato com a sua verdadeira história de vida.

Relatos dos adultos na categoria 2. Referência do indivíduo quanto à correspondência do autorrelato com a sua verdadeira história de vida.

Subcategorias	
	Relatos
2.1 Correspondência total	<p>Adulto 8: “Sim, completamente... eu vi que havia colegas que falavam na máquina fotográfica, eu adoro fotografia, mas é raro pegar na máquina, é raro e como para mim a máquina de lavar roupa é o eletrodoméstico mais importante... decidi falar da máquina de lavar roupa”.</p>
	<p>Adulto 7: “...o que eu não desenvolvi era porque não tinha mesmo... porque diga-se só um a parte...a técnica de RVCC era exigente.”</p>
	<p>Adulto 9: “Foi a minha vida sem dúvida, sem dúvida que foi a minha vida (...), por isso também tão doloroso este processo... porque aqui as nossas emoções vêm ao de cima”.</p>
	<p>Adulto 11: “...as nós na nossa experiência de vida temos um bocadinho conhecimento de tudo, não somos velhos, mas para quem começou a trabalhar aos 14 anos, para quem gosta de ler e ver noticiário é claro que tem base suficiente de conhecimento para poder explorar...”</p>
	<p>Adulto 5: “Mas sei que houve situações em que trabalhei os 4...houve outros casos, muitos, em que não era possível”. (...) ... Mostrando as fases da minha vida tanto a nível privado tanto a nível profissional em que eu demonstro que tive contacto com o pretendido e provo que aprendi, que consegui ultrapassar e que de alguma maneira que estive presente numa situação dessas....”</p>

Subcategorias		Relatos	
2.2 Correspondência parcial	2.2.1 Contingências pessoais	Adulto 12:	<i>“Não me recordei, não escrevi lá porque não me recordei”</i>
		Adulto 1:	<i>“...há sempre algo que ficou por fazer ou por dizer ... é engraçado que eu às vezes tenho essa noção ... agora é fácil... o que é que eu poderia ter falado que eu não falei...”</i>
		Adulto 2:	<i>“é aquela é mesmo a minha vida e se omiti é porque não se pode contar tudo”</i>
	2.2.2 Contingências processuais	Adulto 1:	<i>“... é difícil uma pessoa contar tudo, tudo, tudo, mas o mais importante está lá sem dúvida alguma, as minhas melhores experiências, as experiências que me marcaram, estão lá todas”.</i>
2.2 Correspondência parcial		Adulto 13:	<i>“... optei por falar de uns temas e deixar outros, como não tinha tempo para falar de todos tive que optar, porque se o RVCC tivesse a duração de mais 3 ou 4 meses, trabalhava todos. (...)... Era muito escasso... era ir ao encontro dos temas, ...eu fui certinha pelos temas, porque só falei nos temas que eu sabia que iam encaixar no referencial, foi para temas específicos, não perdi tempo a falar de coisas que não interessavam ...”.</i>

Anexo 7

Relatos dos adultos enquadrados na categoria

3. Referências ao PRA

Relatos dos adultos na categoria 3 Referências ao PRA

Subcategorias		Relatos
3.1 Autoria do PRA 3.1.1 Autor 3.1.1.1 Conteúdo,	Adulto 4:	<i>“...se eu quisesse dizer mais coisas dizia, ninguém me pôs entraves, eu sei que tive colegas que fizeram PRAS com 170 páginas e nunca lhe disseram para cortar ... «deixe ir ... se escreveu é porque achou que devia escrever e depois nós vemos», não vi ninguém ser condicionado nas suas redações.”;</i>
	Adulto 8:	<i>“Obedecer rigidamente não!! Foram-me dadas algumas orientações tanto a mim como aos outros adultos, mas a minha cabecinha é que esteve sempre em 1º lugar e andei sempre por aquilo que eu achei que eu poderia dar... havia assuntos sobre os quais eu gostava de ter escrito, mas não consegui.”</i>
	Adulto 2:	<i>“...nos tínhamos que pegar na nossa autobiografia e desenvolver, ...não estava lá chapado, ... nos é que tínhamos que ir buscar os tópicos e eles é que orientavam... pegar nos temas e saber como poderemos desenvolver aquilo... mas também acho que fazia parte de sermos nos próprios a procurar onde poderíamos encaixar e depois de encaixar fazer a continuidade da autobiografia.”</i>
	Adulto 13:	<i>“...o referencial tinha um leque bastante aberto de temas que se poderiam encaixadas no mesmo tópico do referencial que eu acho, não tinha limitações, tivemos liberdade de escolha dos temas que íamos trabalhar, porque afinal de contas fomos nós que propusemos os temas, ao contrario de outros centros que eu sei que são os formadores que sugerem os temas que se tem que falar, acho que isso se calhar acaba por nem ter nem tanta piada, nem ter o trabalho da pessoa, porque acabam os trabalhos por ficar todos muito parecidos muito standard e não ficam os trabalhos muito pessoais porque eu acho que cada pessoa deve ter a liberdade de falar o que entende desde que se encaixe no referencial...” (...)<i>“Em CP tentei desenvolver os 4 porque foi o que eu tive mais tempo, nos outros 2 o tempo ficou mais apertado e eu tentei por fazer 3 como tinha que validar 2... porque com os 3 tinha hipótese de validar 2”.</i></i>
	Adulto 12:	<i>“Aquilo que eu retirei não me prejudicou em termos de créditos, era acessório...”.</i>

Subcategorias		Relatos
3.1 Autoria do PRA	3.1.1 Autor 3.1.1.2 Forma	Adulto 2: <i>“...eu perguntei se podia mudar e disseram que sim... tentei separar um bocadinho a vida antes dos 22 e depois dos 22...”;</i>
		Adulto 7: <i>“Comecei a escrever e fui vendo a sequência,.. tem que haver uma sequência lógica nos factos, não vou falar da minha infância e depois vou falar da minha vida atual... tem que ser sequencialmente...”</i>
		Adulto 6: <i>“Uma coisa que me deu gozo foi fazer as ligações, eu procurei fazer um documento em que houvesse uma ligação para que uma pessoa não esteja a ler para ali uma manta de retalhos... e isso foi um desafio ...”.</i>

Subcategorias		Relatos
3.1 Autoria do PRA	3.1.1 Autor 3.1.1.3 Mecanismos de construção do PRA	Adulto 5: <i>“Sempre, achei que era mais difícil fazer textos e capítulos à parte e depois arranjar um sitio onde os pudesse colocar...”</i>
		Adulto 4: <i>“...não fiz pesquisas na internet porque não quis fazer...”</i>
		Adulto 13: <i>“... escolhi os temas que eu sabia que iam encaixar e depois de mais ou menos trabalhados arranjava um contexto ...e tentava fazer a ligação dos textos, fui encaixando um a um conforme ia trabalhando.” (...)<i>“Eu fui trabalhando os temas e depois tentei encaixar na minha autobiografia”.</i></i>
		Adulto 11: <i>“... os textos mais pequenos introduzi e depois os maiores com mais páginas pus em links.” (...)<i>“Porque a biografia já estava a ficar muito extensa ... e eu fiz links e abria então o texto à parte...”</i></i>
		Adulto 10: <i>“Eu penso que não, faria de uma mesma forma... mas o PRA é um processo evolutivo.”</i>

Subcategorias	
	Relatos
3.1 Autoria do PRA 3.1.2 Coautores	Adulto 3: <i>“Foi isso que eu transformei com ajuda, não é, com o poio...”</i>
	Adulto 5: <i>“Fui mas a estrutura e a maneira de o fazer foi-me orientada.. (...)se fosse eu a fazê-lo sozinho não ficava tão bem estruturado como ficou...”</i>
	Adulto 6: <i>“Foi interessante estar a falar e a relatar a história de vida e ao mesmo tempo começar a ir buscar por vossa orientação..., mostrar que sabia utilizar uma máquina e um eletrodoméstico”.</i>
	Adulto 9: <i>“Foi um processo conjunto.”(...) “... acho que fomos um todo... técnica, formadores e eu... acho que nunca somos só nos, somos um todo, mas realmente é uma parte maior da minha vida de mim, mas eu acho que eu não faço nada sozinha”.</i>

Subcategorias	
	Relatos
3.2 conceptualização do PRA 3.2.1 Fim	Adulto 4: <i>“...tentei ser concisa, (...)..., eu apercebi-me que o objetivo era verem se a pessoa sabe no seu dia a dia, (...), portanto não valia a pena estar a contar grandes histórias, nem desenvolver demasiado certas situações. ... (...)“Sim, embora por vezes aconteceu-me estar a escrever num determinado capítulo e lembrar-me de coisas que até queria escrever.. (...)...e não fiz porque se o fizesse demoraria mais tempo e ficava mais com essas coisas que para o RVCC não eram importantes.”.</i>

Subcategorias		Relatos	
3.2 conceptualização do PRA	3.2.2 Meio	3.2.2.1 instrumento de afirmação do Self,	Adulto 13: “O portefólio (...) foi a minha vida trabalhada...(…)... é o trabalho da minha vida!”;
			Adulto 8: “Está guardadinho...”
			Adulto 9: “Vai ficar arquivadinho, vai ficar ali para todo o sempre e vai ficar intacto para todo o sempre...” .??? “Está guardado num local seguro e de vez em quando vou lá ainda reler alguns pontos fundamentais ...”
			Adulto 5: “... está num sitio onde eu tenho obrigatoriamente que olhar para ele...”
			Adulto 2: “... está na prateleira dos meus trabalhos, dos cursos de formação e olho para aquilo com um certo orgulho, mesmo!!”
			Adulto 1: “... foi uma experiência interessante, foi uma coisa que eu não tinha, mandei-o encapar, eu não tinha uma autobiografia.”
			Adulto 11: “Fiz um livro mas ainda não está como eu quero, quero fazer um livro de capa dura”
			Adulto 12: “Agora chego à conclusão que eu cortei algumas coisas, por acaso tenho gravado o modelo completo ... agora estou mesmo a pensar no processo todo (...) ir retificá-lo, chegar ao final e por o processo todo.”
Categorias		Relatos	
3.2conceptualização do PRA	3.2.2Meio	3.2.2.2. Comunicação com o outro	Adulto 9: “Está guardado e a disquete está guardada para dar aos meus descendentes,
			Adulto 13: “...por acaso já tive oportunidade de mostrar à minha irmã (...))é um mérito que eu tenho ali e dá gosto mostrar.”

Anexo 8

*Relatos dos adultos enquadrados na categoria
4. Significados dos indivíduos quanto aos mecanismos de
operacionalização do processo de RVCC-NS*

Relatos dos adultos na categoria 4. Significados dos indivíduos quanto aos mecanismos de operacionalização do processo de RVCC-NS

Subcategorias

Relatos

4.1 Ausência de Limitações 4.1.1 Essência do processo e sua operacionalização

- Adulto 10:** *“Neste caso temos que fazer face ao referencial que nos é apresentado com as nossa vivências ou com as nossas aprendizagens.” (...) Sinceramente eu acho que não foram dificuldades, era um processo que era trabalhoso, mas não tive grandes dificuldades... foi um processo evolutivo natural, em que as situações me iam sido pedidas e eu ia construindo face à minha vida”*
- Adulto 12:** *“Ora bem, o que é que eu penso. eu penso que a experiência de vida acho que é muito importante, a experiência profissional também dá-nos mais do que um canudo.”*
- Adulto 10:** *“A estratégia foi fazer só as áreas que me eram mais fáceis, era a pessoal e profissional, a parte institucional e macro-estrutural desenvolvia uma delas e aquela que me era mais fácil...”*
- Adulto 12:** *“Porque a minha vida o permitia... se calhar noutra área trabalhei só 2... que era o mínimo... noutros trabalhei 3... mas não foi... foi é pela minha experiência de vida”.*
- Adulto 8:** *“No meu processo em concreto, primeiro gostei imenso do que me foi pedido gradualmente...”*
- Adulto 4:** *“...na experiência de vida há vivências que não são esquecidas.... (...)...começamos a constatar que no trabalho que fizemos antes já tínhamos algo (...) que já estamos a responder ao que ia ser pedido... (.....) Depois de entregarmos o PRA tivemos sessões de formação (...) ver o que estava menos bem e trabalhar no sentido em que nos iam orientando...”.*
- Adulto 9:** *“A autobiografia começou por se desenvolver é depois todos aqueles temas, eu acho que sim, a forma como foi feito para mim está espetacular”.*
- Adulto 12:** *“O portefólio foi o desenvolvimento natural da autobiografia. (...) Se o referencial veio condicionar... não não o referencial não, porque a minha autobiografia foi feita primeiro (...) Faz todo o sentido e quanto mais nós desenvolvermos a nossa autobiografia, melhor é para depois desenvolvermos os referenciais... porque isso aconteceu comigo... muitos dos temas, já estavam na minha autobiografia (...) Exatamente... mesmo porque eu não sabia o que vinha depois...”*

Adulto 13: *“Corriam o risco de as pessoas só falarem na autobiografia do que precisassem para meter o referencial e não ser uma autobiografia completa eu acho que era começar pelo fim e eu acho que deve ser exatamente ao contrário, deve-se começar pela autobiografia que é a história de vida e a partir daí é que se trabalha, se não fosse assim não ia ser fácil . (...) Concordo com a forma como o processo está organizado, não podia ser de outra maneira , não tinha lógica “*

Adulto 9: *“Acho que foi muito exigente, não foi difícil, era preciso sempre mais e mais era sempre pouco «explore mais este assunto e mais este assunto ...» (...) De forma escrita ... e através até das entrevistas em que eu tive que dar a conhecer o que sabia junto da técnica e dos formadores ... assim como eu fiz o meu exame de línguas, em que estive 1h a falar com a formadora de Espanhol...(...) senti-me testada, sem dúvida.(...) ... mas acho que está muita gente envolvida para que se deixe passar assim... há um técnico, há formadores, há um júri... (...) portanto será difícil haver facilitismos”*

Adulto 13: *“Incluí tudo o que podia documentar através do relato que estava a fazer, também para ilustrar, o que fica agradável e também para comprovar o que se esta a dizer através dos documentos. (...).Por exemplo, o Inglês, eu tive que fazer o reconhecimento de Inglês que acho que é normal, se somos certificados, temos que demonstrar competências que temos de uma língua estrangeira n,(...)... estive com a formadora a falar (...), tive que fazer um texto escrito e tive que fazer traduções... tudo à beira da formadora e é impossível ser alguém a fazer por mim...”*

Subcategorias

Relatos

4.1 Ausência de Limitações 4.1.2 Abertura do referencial,

- Adulto 13 (continuação)** ****”...o referencial tinha um leque bastante aberto de temas que se poderiam encaixar no mesmo tópico do referencial que eu acho, não tinha limitações, tivemos diversidade na escolha dos temas que íamos trabalhar, porque afinal de contas, fomos nós que propusemos os temas, ao contrario de outros centros que eu sei que são os formadores que sugerem os temas que se tem que falar, acho que isso se calhar acaba por nem ter nem tanta piada, nem ter o trabalho da pessoa, mesmo porque acabam os trabalhos por ficar todos muito parecidos muito satndard e não ficam os trabalhos muito pessoais, porque au acho que cada pessoa deve ter a liberdade de falar o que entende, desde que se encaixe no referencial... (...) ninguém impôs os temas, se isso acontecesse, achava que ia ter mais limitações, que me iriam obrigar a falar daquele tema específico... mas se me dão o referencial e se eu arranjo um tema que se encaixa na minha vida e se encaixa no referencial.... tenho liberdade total de falar do tema, acho que não tive limitações!”(...) O nascimento, a minha infância, fiz o percurso escolar, o percurso profissional, e na minha vida privada falei do meu casamento do meu divórcio, do nascimento do meu filho, falei de projetos de futuro, viagens,...(...) ... tentei estruturar assim e depois (...)...encaixei o referencial na minha história. Não foi uma limitação, foi simplesmente um enquadramento do que eu tinha que falar. Senti-me limitada a falar daquilo, mas dentro das imitações tínhamos muito por onde escolher, tínhamos um amplo leque de temas que poderíamos falar (...) tínhamos muita opção de escolha.”.*
- Adulto 1:** *“... a variedade dos temas é enorme... uma pessoa consegue ir sempre buscar alguma coisa onde depois pode aproveitar para explanar as ideias, ...”*
- Adulto 3:** *“Sim, acho que sim... acho que a maior parte dos objetivos eu tinha incluídos na minha vida e então foi transpor isso para o papel. (...) Ele não condicionou, ele completou a minha história... (...) daí que eu esteja a falar que temos que expor o que vivemos perante um referencial e não um referencial na nossa vida”*
- Adulto 5:** *Penso que não foi uma limitação. Acho que foi mais uma orientação para não estarmos a falar de coisas que nem sequer valia a pena “*

Adulto 8: *“Não, não condicionou nada. (...)... quando estava a escrever eu nunca me lembrei dos créditos. (...) Eu acho que eles estavam sempre interligados o pessoal, com o profissional... acabava sempre por estar...”*

Adulto 10: *“... não sou velho, mas também não sou tão novo,.. já tenho uma vida de trabalho e mesmo na sociedade civil (...) ... fui aproveitando todas as situações da vida que me poderiam dar créditos...(…) e em muitas situações teria 4 5 ou 6 situações para fazer face a este mesmo referencial.”;*

Adulto 11: *“Havia temas que diziam mais do que outros, mas nós na nossa experiência de vida temos um bocadinho de conhecimento de tudo, não somos velhos, mas para quem começou a trabalhar aos 14 anos e quem gosta de ler e ver noticiário é claro que tem base suficiente de conhecimento para poder explorar... umas vezes com mais, outras com menos dificuldades.”*

Adulto 12: *“Escolhi os que mais se enquadravam comigo (...) Assustou porque não estava na altura preparado, pensava eu que não estava preparado no fundo depois vi que eu estava até preparado de mais devido à minha experiência profissional que eu tinha tido até aquela altura...”*

Subcategorias

Relatos

4.1 Ausência de Limitações

4.1.3 Equipe,

- Adulto 10:** *”...a mudança de centro foi sem dúvida muito importante e as pessoas estavam muito mais bem preparadas e foi muito mais fácil de construir o PRA”*
- Adulto 3:** *“...as dúvidas que expus que coloquei foram esclarecidas na hora. ... todos em si ajudaram a simplificar tudo”;*
- Adulto 5:** *“...para demonstrar o que é pretendido há que saber entender e ... porque não é fácil entender o que se pretende,... (...) a equipa orientadora é muito importante porque se não nos orientarem , se não nos explicarem bem as coisas e nos não nos sentirmos apoiados, aí é que entra o difícil .*
- Adulto 6:** *“Sim porque havia partes em que ficávamos confusos e foi muito importante a orientação do técnico (...)... eu recordo-me que eram dados vários exemplos.”*
- Adulto 8:** *“... foi-me mostrado que havia uma maneira mais simples de abordar as questões que me estavam a ser pedidas, eu entendi isso e foi mais fácil”.*
- Adulto 9:** *“...eu fui muito bem orientada, daí que era muito difícil não trabalharmos realmente com ordem porque as orientações que tivemos eram sempre no sentido de 1º uma coisa, depois outra, de forma a entendermos bem os objetivos das coisas (...) é de louvar, mesmo porque sabemos que a técnica e os formadores dão o seu melhor e não tem horário de trabalho...”*
- Adulto 12:** *“Sim, descodificaram, foi devidamente descodificado. (...) Existiram sessões em conjunto, sessões individuais e foram-nos ajudando e orientando”*
- Adulto 13:** *“...descodificaram muito bem e passaram aquilo para um Português mais acessível.”*

Subcategorias	
	Relatos
<p>4.1 Ausência de Limitações</p> <p>4.1.5 Perfil do adulto</p>	<p>Adulto 5: “...acho que as pessoas têm que se empenhar, têm que se esforçar, têm que se dedicar e têm que demonstrar as coisas.”</p>
	<p>Adulto 4: “Organização, Pesquisa, leitura... (...) Porque eu queria explicar o desperdício da água e fui pesquisar.”</p>
	<p>Adulto 13: “Sim, tive que fazer pesquisas na internet porque temos noção, mas precisamos de nos inteiramos e acabei por fundamentar, fui à internet, pesquisei, li e por isso é que eu acho que fiquei com mais conhecimentos, porque me obrigou mesmo a trabalhar”(…) “...temos que vir para aqui, temos que ter disponibilidade total (...) ...acho que é mentalizarmo-nos que quando vimos para aqui temos que trabalhar.”</p>
	<p>Adulto 11: “...cheguei a adormecer em cima do PC às 2 e 3 da manhã, por alguma coisa foi!”</p>
	<p>Adulto 13: “Conforme iam descodificando o referencial tomei bastantes apontamentos e anotei mais ou menos os tópicos das situações da minha vida que ia trabalhar, o que foi mais fácil...eu saí da sessão com os apontamentos todos feitos.”</p>
	<p>Adulto 8: “Eu no princípio fiquei um bocado bloqueada e assustada, mas depois em casa aos poucos vi que não era assim tão difícil o que me estava a ser pedido... com calma..”</p>

Subcategorias

Relatos

4.2 Presença de limitações

4.2.1 Perfil dos adultos

Adulto 9:

“Foi um bocado complicado ao princípio... como eu vinha do processo do 9º ano pensei que era uma coisa mais completa, mas igual...(…) mas foi completamente diferente, a exigência era outra (...) tínhamos que saber mais sobre o mundo que nos rodeia.”.

Adulto 13:
(Continuação)

“... se eu tirar notas do que a pessoa disse, é muito mais fácil, eu fiz um esquema e trabalhei em tópicos. (...) 1º é a disponibilidade total...(…) temos que vir às sessões (...) eu acho que é mentalizarmo-nos que quando vimos para aqui temos que trabalhar. (...)...as pessoas levavam trabalho de casa e vinham com ele por fazer, aquilo que às vezes era pedido era simbólico, mínimo e eles não tinham os temas trabalhados, eram sempre as mesmas pessoas que liam...eram sempre os mesmos que tinham o trabalho de casa feito” (...)... são expectativas irreais... (...) ... eu acho que se as pessoas não querem trabalhar ou se não têm disponibilidade para trabalhar têm que aguardar uma oportunidade em que estejam mais disponíveis porque é uma alteração muito grande na nossa vida durante alguns meses... “

Adulto 7:

“...os monitores insistiam a e a pessoa continuava a falhar (...) Falta de seriedade Se eu me comprometo a apresentar um trabalho e se o monitor diz e se eu não apresento o trabalho isso é falta de responsabilidade e pronto...”;

Adulto 9:

“...por isso às vezes me entristecia quando via pessoas a atrasar os outros ...”

Subcategorias	
	Relatos
<p>4.2 Presença de limitações</p> <p>4.2.2 Dificuldades na descodificação do referencial de competências-chave</p>	<p>Adulto 3: <i>“O 1º impacto foi perceber o referencial...isso foi o 1º susto, digamos assim... (...) Seria um filme de terror, porque o referencial em si não explica exatamente o que é... então praticamente tem que ser traduzido para a nossa próprio língua, o significado e aí sim, aí já chegamos a algum consenso.”</i></p>
	<p>Adulto 5: <i>“... e às vezes as pessoas achavam que entendiam, mas não entendiam... mas a partir do momento em que se entendia o que era pretendido as coisas ficavam mais fáceis. (...) Ficaram ... porque não as consegui demonstrar e porque não as entendi, ... às vezes não é fácil...”;</i></p>
	<p>Adulto 12: <i>“Assustou porque não estava na altura preparado, pensava eu que não estava preparado, no fundo depois vi que eu estava até preparado de mais devido à minha experiência profissional que eu tinha tido até aquela altura, mas não estava a abranger o que é que queriam na realidade e isso para mim foi um terror, bloqueei completamente, agora andei à vontade uma semana a olhar para os papéis dos referenciais de competência... “</i></p>

Categorias	Relatos
<p>4.2 Presença de limitações</p> <p>4.2.3 Mecanismos de operacionalização e implementação do processo</p>	<p>Adulto 8: <i>“Dra. arrependo-me de não ter escrito mais sobre outros assuntos, estou arrependida, porque ainda iriam gostar mais de ler o meu PRA... estou arrependida de ter cortado, mas como me tinham pedido um certo e determinado número, claro não um número fixo de páginas, mas comecei a cortar e agora hoje arrependo-me de ter cortado. (...) houve coisas que poderia ter explorado, mas que me esqueci, (...) mas eu estava tão cansada que eu sabia que tinha que escrever mais sobre um tema que me estava a ser pedido, mas eu já não conseguia escrever mais e tive que parar porque a minha cabeça já não me deixava ir mais, já não conseguia escrever nada.” “Porque gerir o tempo nem sempre é fácil...”</i></p>
	<p>Adulto 6: <i>”Sim , eu lembro-me que havia um limite de páginas...(...)...Se calhar ficaram... eu acredito que sim... porque se calhar também não houve tempo, se houvesse mais tempo eu desenvolvia muito mais ...”</i></p>
	<p>Adulto 12: <i>“...há outras coisas da minha vida que eu passei que não são muito boas, falei nelas muito suavemente porque também não havia tempo para mais...”.</i></p>
	<p>Adulto 13: <i>“Sim ficaram competências por validar, mas por opção, por questões de tempo. O único em que eu me dediquei a 100% foi o de CP e fiz de uma ponta a outra, os outros eu tive que roubar. (...) Em CP tentei desenvolver os 4 porque foi o que eu tive mais tempo, nos outros 2 o tempo ficou mais apertado e eu tentei por fazer 3 como tinha que validar 2...porque com os 3 tinha hipótese de validar 2.(...) optei por falar de uns temas e deixar outros, como não tinha tempo para falar de todos, tive que optar, porque se o RVCC tivesse a duração de mais 3 ou 4 meses, trabalhava todos.”</i></p>

Categorias

Relatos

Adulto 8: *“O que eu ouvia dizer através de um casal meu conhecido, é que não tinham sido eles que tinham feito o processo, foi alguém que escreveu por eles e eles foram validados”*

Adulto 13: *“Eu tinha mais ou menos uma ideia do que era o processo... tinha colegas a fazer, não tinha precisamente era a ideia de que variava de centro para centro ... (...) Achei muitas diferenças de uns Centros para os outros, (...) porque eu achei que eu trabalhei imenso e eu sei que nos outros Centros não se trabalha imenso e que têm a vida muito mais facilitada. (...) É, é, é de uma pessoa que trabalha comigo... completamente verídica mesmo. (...) O PRA era uma autobiografia de 10 paginas, uma coisa muito básica, os temas foram escolhidos pelos formadores, quase oferecidos, tipo vai falar disto, vai falar daquilo e vai meter aqui, pronto, ok e chega e mete-se faz-se um portefólio em ponto minúsculo com meia dúzia de temas em que está validado e vai se a júri e pronto, está feito!! (...) eu acho que o PRA é uma história de vida em que há um princípio, meio e fim (...) quem estiver a ler um PRA, é uma história, tem um desenrolar e vamo-nos absorvendo com a história (...) o portefólio da minha colega não .. vou dar um exemplo fala-se dos Bombeiros, depois fala-se da Policia, depois fala-se do telemóvel e depois vem a infância... fala-se não sei de quê e depois faltam ali uns parágrafos... «o que é que isto tem a ver com aquilo?(...) ...é de fugir, não se consegue perceber o fio condutor...(...) ...por exemplo eu pego no meu portefólio e tenho gosto em ler, porque é uma história e tem um seguimento lógico e as coisas vão acontecendo e vamos falando dos temas e tudo tem uma lógica, os textos estão bem encaixados .(...) Um texto básico feito em casa, que sim senhora é corrigido e não se pergunta se a pessoa sabe falar Inglês, não se fala Inglês com a pessoa e valida-se o Inglês da mesma maneira (...) ... eu acho que eu fiz o processo correto, eu acho que ela é que não está a fazer o processo certo, nesse Centro é que não estão a ser corretos, porque se vamos ser validados e se nos vai ser dada a equivalência ao secundário que são três anos, em meia dúzia de meses, temos que trabalhar, temos que mostrar para isso, (...)... dessa forma até me sentia mal em ter o certificado na mão, acho que não é compensador... para isso, qualquer dia compra-se o processo (...) eu também tenho uma colega que está a fazer o RVCC noutra*

Centro e que está a ser um trabalho mais ou menos parecido com o meu exigiram-lhe duas formações de Inglês de 50 horas e não a deixam fazer o processo sem a formação... são muito exigentes, eu acho que é o correto, nos outros Centros acho que facilitam... (...)...eu vim aqui às formações, cheguei a estar aqui mais do que uma vez até às 23h, ... por exemplo essa minha colega começava às 19h, ela chegava a às 20:00, assinava a folha e saía, portanto, nem sequer assistia às sessões, o que acho que é um bocado complicado, porque lá dizia das 19h às 22h, mas era só fictício, era mesmo muito estranho. Eu acho que as pessoas ficam com uma má ideia do que é por causa destes maus exemplos, mas infelizmente há Centros a funcionar assim.”

Anexo 9

Relatos dos adultos enquadrados na categoria

5. Impacto do processo na (re)construção da identidade

Relatos dos adultos na categoria 5. Impacto do processo na (re)construção da identidade

Subcategorias	Relatos
5.2 Presença	Adulto 2: <i>O RVCC fez -me muito bem ao Ego e mostrou-me que se eu sei, então hoje já posso saber mais, aprender mais e ainda ter mais formações e estar em constante atualização.”</i>
	Adulto 13: <i>“... a auto estima a nível pessoal é ... acho que é o principal, saber que foi um desafio e que chegamos ao fim e que conseguimos,...”</i>
	Adulto 3: <i>“Antes eu estava com a minha autoestima muito em baixo e o facto de conviver e de ter algum objetivo para atingir fez-me mudar essa atitude... (...) muito mais lutadora, saí do processo com a autoestima elevada, muito elevada!”</i>
	Adulto 6: <i>“Da auto estima garanto-lhe que sim. No dia em que acabei, mandei um email todo orgulhos à Direção a dizer que acabei o 12º e toda a gente me deu os parabéns e eu guardei os mails que estão arquivados e guardados... foi com muito orgulho que eu comuniquéi à Direção.”</i>
	Adulto 4: <i>“Foi um desafio. «Então afinal o que eles querem... deixa ver se eu ainda tenho capacidade intelectual suficiente para digerir isto» e vi que tinha e fiquei satisfeita comigo mesma. (...)“Eu tenho uma boa autoestima, mas isto veio-me dizer que eu «não estou morta»... veio consolidar...”</i>
	Adulto 2: <i>“...pessoa chega à conclusão que sabemos tanta coisa já passamos por tanta coisa (..) uma pessoa está desempregada e vai-se a baixo (...)... acho que comecei a dar mais valor a mim...”</i>
	Adulto 2: <i>“ “Comecei a dar muito mais valor aquilo que eu sou , em relação ao papel profissional, de esposa de mãe , de mulher , acho que comecei a ficar um bocado mais exigente comigo mesma, sei que tenho capacidades e que posso e passei a ficar mais exigente com os outros...(..).</i>
	Adulto 10: <i>“...e foi também um tempo de amadurecimento das ideias “.</i>

Anexo 10

Relatos dos adultos enquadrados na categoria

*6. Impacto da componente reflexiva no processo de (re)construção das
narrativas*

Relatos dos adultos na categoria 6. Impacto da componente reflexiva no processo de (re)construção das narrativas

Subcategorias

Relatos

6.2 Presença

- Adulto 5:** *“...a maneira de ver determinadas situações, por exemplo a parte da aprendizagem ...ficamos com uma noção que com o decorrer da vida a nossa experiência particular e profissional nos fazem crescer como pessoa e nos fazem enriquecer e não é só andar na escola com os professores que nos leva a enriquecer os nossos conhecimentos... o dia a dia também faz isso e eu fiquei com mais essa noção ...a gente está sempre a aprender. (...)...pois como eu já tinha dito nós aprendemos e ficamos com uma noção da nossa vida completamente diferente “*
- Adulto 12:** *“Os mass media por exemplo... via sempre os jornais e não tinha tomado consciência.(...)... mudar a minha maneira de ser não mudou, pode é ter alertado para certas situações, pode ter contribuído para dar mais valor a situações do dia a dia. (...) ... foi uma demonstração de competências que eu adquiri ao longo do tempo (...) e noutras áreas em que eu não estava tão bem informado, por exemplo acabei por desenvolver mais, abriu-me também para outros horizontes que eu nunca tinha pensado.(...)”*
- Adulto 3:** *“...porque há partes de vida, atitudes que temos diariamente que são normais que acabamos por nos esquecer delas e o referencial ajuda a referenciar essas mesmas atitudes. (...) Evidenciar alguns pontos da minha história...”*

Anexo 11

Relatos dos adultos enquadrados na categoria

*7. Contributo do RVCC para a introdução de mudanças na vida dos
adultos*

Relatos dos adultos na categoria 7. Contributo do RVCC para a introdução de mudanças na vida dos adultos

Subcategorias

Relatos

7.2 Presença de mudanças

7.2.4 Contexto profissional

Adulto 9: “... eu aprendi coisas da informática com este processo que eu não sabia e que passei para eles... a postura nas secretárias, o que foi fantástico... como fazer uso das escadas...” (...)“...até aprendemos a pesquisar ... nós temos aquele trabalho de rotina, e nunca fazemos pesquisas nem internet e isso foi uma aprendizagem e foi muito bom e pude ensinar outras jovens ... eu pude ajudar porque adquiri conhecimentos através deste processo...”.

Anexo 12

Relatos dos adultos enquadrados na categoria

8. Referência a projetos de futuro

Relatos dos adultos na categoria 8. Referência a projetos de futuro

Subcategorias	
Relatos	
8.1 Formativos	Adulto 3: “...neste momento faz-me mais falta desenvolver o espanhol e se calhar será um próximo passo.”), ou mesmo elevar a escolaridade ao ensino superior.”
	Adulto 10: “...um curso de Marketing valorizar-me-ia e dar-me-ia também mais conhecimento e outras perspetivas para enfrentar o mercado atual de trabalho e todas estas variações e dificuldades que hoje surgem”.

Anexo 13

Relatos dos adultos enquadrados na categoria

9. Referências ao processo entretanto concluído

Relatos dos adultos na categoria 9. Referências ao processo entretanto concluído

Subcategorias	
	Relatos
9.1 Referências positivas	Adulto 12: <i>“...e depois fiquei admirado e até gostei porque ao fazer a minha autobiografia vim-me a lembrar de muita coisa que eu já nem sequer me lembrava, gostei imenso, desenvolvi bastante ...”</i>
	Adulto 6: <i>“...depois faz nos recordar, é recuar no tempo , eu penso que faz bem a toda a gente e tentar falar nas coisas boas, mas também falar nas más...”</i>
	Adulto 8: <i>“...escrevi no meu PRA, foi uma viagem muito linda que eu fiz!!! Não vou pelo 12º ano, mesmo porque acho que com a minha idade, com 50 anos acho que será difícil arranjar trabalho e não será por ter o 12º ano que vou arranjar.”</i>
	Adulto 11: <i>“...o processo ao contrário do que muitas pessoas dizem, não é fácil”;</i>
	Adulto 2: <i>“Eu senti me muito bem... ao saber o conhecimento que tinha”.</i>
	Adulto 10: <i>“... foi um processo para realização pessoal porque mesmo em termos sociais hoje em dia se não tiver o 12º ano é problemático porque nos fecham muitas portas...”</i>
	Adulto 5: <i>”...é um processo muito bem estruturado que só faz bem às pessoas, não traz nada de negativo (...) se não fosse isso as pessoas continuavam com os mesmos conhecimentos que tinham, não iam fazer formação porque já estavam acomodadas e não iriam ter alguma formação e isto ajudou a que milhares de pessoas tivessem uma formação melhor e ficassem melhor preparados para a vida pessoalmente e profissionalmente”</i>
	Adulto 9: <i>“Eu espero que não, eu espero que não, porque embora digam isso há histórias de vida que mostram que isto tem sido uma coisa maravilhosa (...) há muitos testemunhos, na TV, nos jornal, na nossa vivência do dia a dia que comprovam...”</i>
	Adulto 2: <i>“...podemos gostar do que estamos a fazer, mas é como editar um livro, podemos gostar muito do que escrevemos, mas se os outros não gostarem não vale de nada ...”</i>